



99

الأطفال مرآة المجتمع

● النمو النفسي الإجتماعي للطفل في سنواته التكوينية

تأليف

د. محمد عماد الدين اسماعيل

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

99

الأطفال مرآة المجتمع

النمو النفسي الإجتماعي للطفل في سنواته التكوينية

تأليف

د. محمد عماد الدين اسماعيل



المواد المنشورة في هذه السلسلة تعبر عن رأي كاتبها
ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس

المواد المنشورة في هذه السلسلة تعبر عن رأي كاتبها
ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلس

المحتوى

المحتوى
المحتوى
المحتوى

المحتوى

تمهيد

الأطفال هم بالفعل مرآة المجتمع. نفيهم يستطيع المجتمع، أي مجتمع، أن يرى كيف يمكن أن تكون عليه صورته مستقبلا. فالطفل وإن كان هو أبن الرجل بيولوجيا، إلا أنه يعتبر أبا الرجال س ت الناحية السيكولوجية. بمعنى، أن الدعامات والقواعد الأساسية التي يبني عليها التنظيم العام لشخصية الكبير، إنما توضع في السنوات الأولى من حياة الصغير. لذلك يسمي البعض السنوات الخمس أو الست الأولى من حياة الطفل بالسنوات التكوينية. وقد يزيد البعض أو ينقص من هذه الفترة سنة أو أكثر، إلا أن الاتفاق بعد ذلك يكاد يكون تاما على أهميتها الجوهرية.

إن الحقائق المتعلقة بأهمية النمو في مرحلة الطفولة لم تتضح، في الواقع، إلا منذ فترة قريبة جدا في تاريخ الحضارة الإنسانية. فإذا تتبعنا نشأة العلوم وتطورها، نجد أن العلوم الطبيعية كانت قد نشأت واستقرت كجزء من التراث الثقافي للإنسان، قبل أن تبدأ أبسط الدراسات العلمية للسلوك البشري. وليس معنى ذلك أن الإنسان لم يفكر أو يتأمل في طبيعته البشرية إلا مؤخرا فقط. فقد نشأت تأملات وفلسفات وأنواع أخرى من التفكير، في أهمية خبرات الطفولة وأثرها في تفكير الكبير، وفي سلوكه الاجتماعي. لكن الذي نريد أن نؤكده هنا، هو أن ثمة دراسات علمية، بالمعنى الصحيح

لهذه الكلمة، لم تنشأ قبل بداية القرن العشرين.

وإذا كان ذلك يصدق على التراث الإنساني في الثقافة الغربية فإننا نستطيع أن نؤكد أن الوضع أكثر تجسيما في ثقافتنا العربية. ولا شك أن هناك أسبابا وعوامل كثيرة دعت إلى ذلك التأخير في الدراسة العلمية للنمو الإنساني، سواء على مستوى الثقافة العالمية أم على مستوى الثقافة العربية. وإذا كان استقصاء هذه العوامل يحتاج منا إلى استطالة في الحديث يخشى معه أن نحيد عن الهدف المقصود من هذه المقدمة، فإن ذكر العوامل ذات الصلة المباشرة بوضعنا الحالي قد يكون له، على العكس، فائدة كبرى في تحديد طريق المستقبل.

من هذه العوامل، انتشار الأفكار الخاطئة عن طبيعة النمو الإنساني. ففي الأمثال المشهورة عندنا مثلا «اقلب القدرة على فمها تطلع البنت لأمها»، و «ابن الوز عوام»، و «الولد لخاله والبنت لعمتها» إلى آخر ذلك من الأمثال العامية التي تدل قطعا على وجود أفكار غير علمية متعلقة بنشأة الطفل وتطوره.

ولا يقتصر انتشار الأفكار الخاطئة على مستوى العامة فحسب، بل نجده شائعا أيضا عند صفوة من المثقفين. فلا يزال بيننا حتى الآن من المفكرين والمشتغلين بالفلسفة وبالعلوم الإنسانية من يعتقد جازما أن السلوك الإنساني سلوك فردي، بمعنى أن كل فرد فريد في ذاته وليس شبيها بأي فرد آخر، وعلى ذلك فليس هناك مجال لاستخلاص قوانين أو مبادئ عامة للسلوك. وبالتالي، لا يمكن التنبؤ بما يصدر عن الفرد سواء في حاضره أو في مستقبله. كما يوجد من يقول: إنه، حتى إذا كان هناك نظام سببي تخضع له الظاهرة السلوكية. فإن هذا النظام هو في الواقع من التعقيد بحيث يستحيل اكتشافه، أو وصفه أو تحديده أو من يقرر أن مبدأ السببية في السلوك الإنساني يتعارض أصلا مع حرية الإنسان ومسئوليته الأخلاقية، ولذلك فلا نستطيع أن نسلم، بإمكانية قيام علم للسلوك.

هذه الأفكار الخاطئة هي، بدورها، نتاج لعوامل وأسباب مختلفة. منها الجهل بالعوامل الحقيقية المسئولة عن النمو الإنساني، ومنها طول الفترة الزمنية التي قد تحتاجها الملاحظة والدراسة قي هذا الميدان، ومنها بالفعل شدة تعقيد الظاهرة (وان كان هذا لا يعني استحالة دراستها)، ومنها ضعف

وسائل البحث العلمي. على أن ثمة أسباب أخرى قد تكون أهم من هذه وتلك، ألا وهي الأسباب التي تتعلق بالدوافع (الشعورية واللاشعورية)، وبالمصالح الشخصية، والطبقية، والفئوية، عند الكبار أنفسهم.

فمن الصعب على الكبير أن يعترف بالمسئولية بالنسبة لما يترتب على تصرفه، أو أسلوب معاملته للأطفال. ففي أغلب الأحيان نجد أن الكبير باعتباره جزءا من البيئة التي يعيش فيها الطفل لا يريد أن يسلم، من البداية، بأن نمو الطفل إنما يتحدد إلى درجة كبيرة بالطريقة التي يعامله بها، وبالقيم التي يؤكدها له وبالاتجاهات التي يتخذها نحوه. فمثل هذا التسليم يتضمن شعورا بالذنب ومخاوف أخرى مختلفة. ولا يوجد من بين الناس العاديين من يستطيع أن يتخلص من هذه المعوقات، مهما كانت رغبته صادقة، ومهما كانت نيته الشعورية تؤكد حسن التعاون، خاصة إذا كان يعيش في ثقافة تؤكد التسلط وتنكر الاستقلالية كقيمة تربوية.

بل ومن الصعب أيضا على إنسان تربى في ثقافة تؤكد التحيز العنصري أو الطبقي، أن يتخلص من الاعتقاد بأن هذه الفئة الاجتماعية أو تلك إنما تنمو، «بطبيعتها»، أقل ذكاء أو أكثر عدوانية، أو أشد تخلفا من الناحية العقلية وهكذا. و لم يسلم من ذلك التعصب العلماء أنفسهم. فقد وصل الأمر ببعضهم أن افتعل الأرقام والحالات، لكي يدلل صحة وجهة نظره هذه (إبراهيم 1985). ولقد سبق للمؤلف الحالي أن تناول جميع هذه العوامل والأسباب والدوافع المعوقة لقيام علم للسلوك بوجه عام، ولانتشار الأفكار الخاطئة في تفسير النمو بشكل خاص في مكانين آخرين (إسماعيل 1978) و (إسماعيل 1981). ولذا فانه يكتفي هنا بالإشارة إليها دون تغييرها أو الرد عليها.

وعلى أي حال مهما كانت الأسباب التي أدت إلى تأخر البحث العلمي في ميدان النمو النفسي للطفل، فإن هذا الميدان قد أصبح الآن من أهم الميادين التي تعنى بها الدراسة العلمية. وكما تحدثنا عن الأسباب التي أدت إلى تعويق البحث العلمي في هذا الميدان، فإنه يحلو لنا أيضا أن نعدد الأسباب التي تجعل منه مركز اهتمام الدارسين الآن. فقد أثبتت الدراسات الإكلينيكية وكذلك الملاحظات التجريبية التتبعية، أن السمات الأساسية للشخصية عند الكبير، ما هي إلا امتداد لتأثير الخبرات الطفلية المبكرة

التي سبق أن مر بها. و إذا كانت السمات الشخصية للفرد نتاجا لخبراته الطفلية، فانه يبدو من المنطقي أيضا أن تكون أشكال السلوك المميزة لمجتمع بأكمله نتاجا لنفس الأسباب، ويمكن تفسيرها بنفس الطريقة.

ولا شك أننا في حاجة إلى تعريفنا بالأسباب التي أدت إلى نمو مجتمعنا على النحو الذي هو عليه. وإذا صح المنطق المعروض سابقا، فان معرفتنا هذه إنما تتحقق عن طريق معرفة الظروف والعوامل التي تؤثر في نمو الطفل في سنواته التكوينية. ولا شك أيضا في أننا بحاجة إلى إحداث تغييرات كثيرة في هذا المجتمع، إذا أردنا أن نصل إلى الأفضل. والعلم الذي يضع أيدينا على العوامل المسئولة عن ظاهرة النمو هذه، هو نفسه الذي يستطيع أن يتنبأ لنا بنوع التناول الذي يجب علينا أن نقوم به بالنسبة للطفل إذا أردنا أن نحقق له ولمجتمعه ذلك المستقبل الأفضل. وما هذا الكتاب إلا محاولة لتحقيق هذين الهدفين: معرفة العوامل المؤثرة في النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، واستعراض كامل للظروف التي يمكن أن توفر للطفل الرعاية المثلى في سبيل مستقبل أسعد.

و لم يكن ذلك، في الواقع، أمرا سهلا. فقد كان أمامي مطلبان رئيسان، لكي يأتي هذا الكتاب محققا للأهداف التي وضع من أجلها. المطلب الأول هو أن يكون الحديث عن الطفل العربي. وليس الأوروبي ولا الأمريكي. أما المطلب الثاني فهو أن تجيء المادة المعروضة هنا، في إطار نظري موحد يجعل منها جسما متكاملا من المعرفة، فيسهل فهمها ويحسن استيعابها.

أما عن المطلب الأولى فقد أصبح من المقرر والمتفق عليه بين علماء النفس اليوم أن العوامل التي تؤثر في تكوين شخصية الطفل هي عوامل ثقافية في المقام الأول. لذا يتعين على الباحث في هذا الميدان أن يركز بحثه في العوامل الثقافية في المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال موضوع البحث، والتي على أساسها تتحدد شخصياتهم وتنمو. ولا نعني بذلك أن القوانين والنظريات التي تفسر السلوك الإنساني تختلف أصلا من مجتمع إلى آخر، وإنما نعني أن هذه القوانين والنظريات لن تكون كافية في تفسير نمو السلوك وتكوين الشخصية في مجتمع ما، إذا لم تقرن بالظروف والعوامل الثقافية التي يتعرض لها الفرد في ذلك المجتمع. فالمجتمع بما يحتويه من قيم، وعادات ونظم اجتماعية، وعلاقات إنسانية، ومهارات وآراء وأفكار،

هو المجال التي يتفاعل فيه ذلك الكائن الإنساني الناشئ (الطفل)، فينمو تدريجيا وتتشكل شخصيته شيئا فشيئا، فيصير في الهند بوذيا يقدس البقر، ويضحي بحياته في مقاومة آكلي لحمه، ويصير متعنتا متعصبا ضد الزنوج في جنوب أفريقيا، ويصير مقدسا للأجداد مؤلها للإمبراطور في اليابان، وهكذا.

وليس في مجرد معرفة القوانين العامة لنمو السلوك ما يمكننا من تفسير نمو هذه الاتجاهات والسمات السلوكية، بل لا بد من معرفة تتصل، أولا، بالأنماط والعوامل الثقافية إلى تسود في هذه المجتمعات، وثانيا، بالأساليب التي يتفاعل معها الفرد تبعا لهذه الأنماط والعوامل، تلك الأساليب التي يستخدمها المجتمع عن طريق مؤسساته الاجتماعية في دعم السلوك المرغوب فيه لدى النشء وقمع السلوك غير المرغوب فيه (مما تعبر عنه بأساليب التنشئة الاجتماعية)، وثالثا، بالعلاقة الوظيفية بين هذه الأساليب وما يترتب عليها من سمات سلوكية.

وإذن فلا بد عند دراسة نمو الطفل في العالم العربي من توفير البحوث في هذه النواحي الثلاث. وهنا برزت أمام المؤلف مشكلة البحث عن هذه البحوث. ولا بد أن أشير في هذا الصدد إلى الحاجة الشديدة، في عالمنا العربي، لإقامة مراكز للمعلومات، وتنظيم وتنسيق عمليات التوثيق بين الأقطار العربية المختلفة، لتسهيل التعرف على ما يجري في هذه الأقطار. كما أود بهذه المناسبة أن أنوه بدور جامعة الكويت في إتاحة الفرصة للمؤلف للبحث عن تلك البحوث، وذلك بمنحه إجازة تفرغ للاتصال بمراكز البحوث والمؤسسات الأكاديمية المختلفة التي تهتم بدراسة الطفولة.

ولم تكن البحوث المنشودة قليلة فحسب، بل كانت أيضا فردية بمعنى أنه لم تكن هناك برامج، معدة بناء على تخطيط شامل، للبحث في النمو النفسي للطفل من جميع نواحيه بحيث يتناول كل باحث نقطة معينة في البرنامج كما يحدث في العلوم الطبيعية، أو العلوم البيولوجية مثلا. وترجع قلة البحوث إلى أنها لم تبدأ إلا في النصف الثاني من خمسينات القرن الحالي، وإن كان الاهتمام قد بدأ يتزايد الآن بالبحث في هذا المجال. أما عن إنشاء برامج للبحوث فذلك أسلوب لم نعتده في مؤسساتنا الأكاديمية التي تركز اهتمامها في الواقع على الناحية التعليمية أكثر من اهتمامها

بالبحوث العلمية.

ومع كل هذا، فإن البحوث القليلة التي عثر عليها المؤلف كانت تشكل في الواقع علاقات هامة على الطريق، خاصة ما يتعلق منها بأساليب التنشئة الاجتماعية، وبالقيم والاتجاهات التربوية السائدة في الثقافة العربية، وكذلك بالعلاقة بين هذه جميعا من ناحية، وبين نمو بعض السمات عند النشء من ناحية أخرى.

وإذا كان هذا الكتاب قد اعتمد بعد ذلك على البحوث والدراسات الأجنبية لاستكمال الصورة في نواحي النمو المختلفة، فان ذلك لم يكن متناقضا مع الأهداف التي من أجلها وضع. ذلك أن تلك الدراسات كما هو معروف تتناول متغيرات اجتماعية وسيكولوجية تتشابه إلى حد كبير في المجتمعات المماثلة. ويصبح من الممكن عندئذ تعميم الحقائق التي تتوصل إليها هذه الدراسات على الطفل في أي مكان، إذا ما تشابهت الظروف. وعلى فرض وجود أي تحفظ على إقامة فل ذلك التعميم، فان الكتاب يكون عندئذ قد قدم مجموعة من الفروض العلمية إلى نصلح أن تكون أساسا لبحوث ميدانية أو تجريبية عن النمو في ثقافتنا العربية.

الإطار النظري للكتاب

أما المطلب الثاني الذي أملت في أن يحققه هذا الكتاب، وهو كما سبق أن أشرت-أن يعرض للحقائق المتعلقة بالنمو في إطار نظري موحد، فقد أصبح ضروريا الآن في علم النفس النمائي، بعد أن تعددت النظريات دون أن يكون بينها خلاف، بقدر ما بينها من إمكانيات للتكامل. ثم إن الحاجة إلى إيجاد نظرية-أو على الأقل إطار نظري-هي دائما حاجة ملحة في أي مجال من المجالات التي نواجه فيها مجموعة من الظواهر تخضع لإمكانية التفسير العلمي.. ذلك أن النظرية تمدنا بأداة تساعدنا على تنظيم الأفكار والبيانات المتعلقة بموضوع معين. ثم إنها تعيننا أيضا على حسن الفهم والاستيعاب، كما تعين الباحثين على اشتقاق الفروض العلمية التي قد تدعم وجهة النظر أو تعارضها. وليس هنا مجال الكلام عن أهمية النظرية، خاصة في العلوم السلوكية الآن، فقد أصبح ذلك أمرا مسلما به، وضروريا في نفس الوقت.

أربعة مداخل نظرية أساسية

ولكي نعرض للإطار النظري المقترح هنا، لا بد لنا أولا أن نستعرض الموقف النظري الحالي في تفسير النمو. وسوف نفعل ذلك في الحدود التي تمكننا فقط من تحقيق هدفنا. فلقد برزت أثناء الفترة القصيرة التي بدأ فيها عالم النفس النمائي يتخذ شكله كأحد فروع علم النفس، أربعة مداخل نظرية في تفسير عملية النمو: المدخل البيولوجي والمدخل السلوكي والمدخل المعرفي والمدخل الدينامي النفسي. ولقد سبق أن عرضنا هذه المداخل في موقع آخر (إسماعيل وغالى 1981)، ولذا فسوف نكتفي هنا بالإشارة إليها دون عرضها بالتفصيل.

تكامل النظريات:

هذه هي المداخل النظرية الأساسية في تفسير عملية النمو. ويبدو بوضوح أن كلا منها كان يركز انتباهه على ناحية تختلف تماما عن تلك التي كانت عل اهتمام غيره. ففي حين أكد المدخل البيولوجي على أهمية التكوين العضوي، نجد أن المدخل السلوكي (نظريات التعلم) قد أكد الدور الذي تقوم به البيئة في سبيل تشكيل الخصائص السلوكية للفرد. وفي حين ركز المدخل المعرفي اهتمامه في بيان المراحل المختلفة للنمو المعرفي، نجد أن المدخل الدينامي (فرويد واريكسون) قد اهتم بتحليل الكيفية التي تنمو بها النواحي الانفعالية والاجتماعية في المراحل المختلفة.

وإذا كانت كل نظرية قد اهتمت بناحية دون الأخرى من نواحي النمو، فان هذه النظريات تعتبر في الواقع متكاملة وليست متعارضة. فإذا كان المدخل البيولوجي وحده، لم يقدم تفسيرا كافيا لاختلاف النمو باختلاف الجماعات، أو باختلاف الأفراد في داخل الجماعة الواحدة، فقد جاء المدخل السلوكي (نظرية التعلم) ليكمل هذه الناحية، ويحدد على أساس تجريبي علمي ثابت، المتغيرات البيئية المسئولة عن نمو السلوك. وقد جاء (بذلك) في صورة قوانين ومبادئ تحدد العلاقات بين أساليب الثواب والعقاب المختلفة (التدعيم سلبا أو إيجابا)، وبين التشكيلات السلوكية التي يمكن أن تترتب على هذه الأساليب. كذلك بين أثر القدوة والمحاكاة في نمو هذه النماذج السلوكية.

إلا أن نظريات التعلم بدورها لم تتحدث عن مراحل لذلك التغير الذي يعتري سلوك الفرد. ذلك إنها لم تأخذ في الاعتبار الطفل ككل. كما لم تأخذ في الاعتبار كذلك ديناميات التفاعل بين الطفل وبين الظروف البيئية. لقد جعلت من الطفل كائنا سلبيا يتقبل فقط ما يقع عليه من آثار، وتشكل البيئة سلوكه كما يشكل المثال قطعة الصلصال، كما نظرت إلى التغير في السلوك على أنه مجرد زيادة كمية وليس عملية تنظيمية.

والواقع أن كلا من المدخلين المعرفي والدينامي قد استكمل هذا العجز الذي تعاني منه نظريات التعلم، فاهتم بالطفل باعتباره كائنا ديناميا يتفاعل ككل مع الظروف البيئية. وأظهر أن التغير الذي يعتري سلوكه، بناء على ذلك، إنما يتم على أتساس مرحلي ذي نظام معين، تعتمد فيه كل مرحلة على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها.

ولقد «تقاسم» كل من المدخل المعرفي والمدخل الدينامي الكائن البشري فيما بينهما، ففي حين ركز الأول اهتمامه في النواحي المعرفية فقد ركز الثاني اهتمامه في النواحي الانفعالية والاجتماعية.

وإذن فإن أيا من هذه المداخل لا يستطيع وحده أن يقوم بتفسير عملية النمو. وإنما تتعاون هذه المداخل جميعا في التفسير. بعبارة أخرى فان تطبيق هذه المداخل النظرية جميعا، بدلا من واحد منها فقط، هو الذي يعطينا صورة كاملة أكثر واقعية، في تفسير النمو النفسي الاجتماعي للكائن البشري. ولذا فقد بدأ علماء النفس النمائيين في العقد الأخير فقط يعاملون هذه النظريات على أساس أنها متكاملة وليست متعارضة. على أن هذا الموقف من علماء النفس لا يعني في التطبيق أنهم يستخدمون المداخل الأربعة في كل من ظاهرة نمائية. ذلك لأن كل مدخل، كما رأينا، يتناول مجموعة محدودة من البيانات، تختلف عن تلك التي يتناولها المدخل الآخر. فالمدخل البيولوجي مثلا لا يستطيع أن يجيبنا عن السؤال: لماذا تختلف سمات الشخصية لدى التوائم المتماثلة إذا ربوا في بيئات مختلفة؟ كذلك قد لا يكون المدخل الدينامي مفيدا في تفسير السبب الذي يجعل الأطفال الكبار قادرين على إدراك خداع البصر الذي لا يستطيع الصغار منهم إدراكه. وبالمثل هناك من الظواهر النمائية مالا يستطيع كل من المدخل السلوكي أو المعرفي أن يفسره.

ولذا فقد درج المؤلفون اليوم على اتخاذ ذلك الموقف المتكامل بالنسبة للمداخل المختلفة، وهو أنهم ينتقون المدخل المناسب لتطبيقه في تفسير الظواهر النمائية التي يصلح أكثر من غيره في تفسيرها. فإلى الحد الذي يجدون فيه مدخلا ما مفيدا في تفسير بعض الحقائق النمائية فإنهم يستخدمون ذلك المدخل في التفسير ما دام لا يتعارض مع المنهج العلمي بشكل عام. وهكذا يؤلف الكتاب وقد تقاسمت فيه النظريات المختلفة تفسير عملية النمو كل منها في مجال اختصاصه. وأغلب المؤلفين الآن يرتاحون إلى هذا الأسلوب، دون أن يحاول أحد منهم-في حدود علمنا-أن يخطو خطوة أبعد من ذلك نحو إيجاد إطار موحد يستطيع أن يجمع بين هذه المداخل المختلفة (Fischer& Laxarson,1984).

نحو إطار نظري موحد:

على أننا إذا نظرنا إلى ما تعرضه هذه المداخل من حقائق لا تعارض بينها، كما سبق أن أشرنا، وإذا صرفنا النظر عن تعصب كل منظر لوجهة نظره، و محاولة تعميم وجهة النظر هذه على جميع الحقائق الأخرى، يصبح الوصول إلى إطار موحد بعد ذلك أمرا سهلا وضروريا في نفس الوقت. فإذا اعتبرنا أن المدخل البيولوجي يمدنا بالأساس «التكويني» اللازم لعملية النمو، وإن كان هذا الأساس غير كاف للتفسير، وأن المدخل السلوكي يمدنا بالقوانين العامة التي تحكم تغير السلوك دون أن يحدد الظروف الخاصة التي قد تجعل هذا التغير يتخذ اتجاها دون آخر، يبقى أمامنا في الواقع-بعد هذه الأسس العامة-خطان رئيسان يتقاسمان نمو الطفل البشري فيما بينهما. الخط الأول هو المدخل المعرفي (بياجيه) والخط الثاني هو المدخل الدينامي (فرويد واريكسون).

والواقع أن كلا من الخطين قد أثرى علم النفس النمائي اليوم، سواء بما أضافه من حقائق، أو بما وضعه من منهج للبحث، بحيث أصبح من الصعب إغفال قدر أي منهما. فقد كان لبياجيه فضل كبير ولا يزال في توجيه الاهتمام إلى دقائق عملية النمو، وليس فقط إلى القوانين العامة التي تحكمه. ولقد كان لطريقته في تتبع عملية النمو خطوة بخطوة عن طريق الملاحظة العميقة لحالات فرديه، أكبر الأثر في توضيح أمور كثيرة

في نواحي النمو المعرفي. وقد انعكست آثار أبحاث بياجيه بشكل واضح في السنوات الأخيرة على طرق التدريس ونمو الأبحاث التربوية والتعليمية في نفس الاتجاه. كذلك كان المدخل الدينامي سواء التقليدي على يد فرويد أو المعدل على يد اريكسون، أكبر الأثر على دراسة النمو أيضا، ولكن في جانب مختلف تماما، هو الجانب الانفعالي الاجتماعي، أي نمو سمات الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعي. فلقد أوحت الأفكار التي جاء بها هذا الاتجاه إلى علماء النفس دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية و آثارها في تكوين الشخصية، وكذلك دراسة ظواهر كالتعلق الاجتماعي عند الطفل، وتحديد الدور الجنسي، والانحرافات السلوكية و إن ما أضافه اريكسون من تعديل على نظرية التحليل النفس التقليدية، قد أعطى للثقافة وما تضعه على الطفل من مسئوليات أو واجبات، الدور الذي تستحقه في تفسير عملية النمو. كما أعطى لإيجابية الطفل في هذه المواجهة، ما كان يعوزه بناء على التفسير الفرويدي الذي كان يؤكد الحتمية البيولوجية. ولقد أصبحت «أزمة الذاتية» عند المراهق، كواحدة من الأزمات النفسية الاجتماعية التي قام اريكسون بتحديدها، حديث جميع المحللين الآن، على أساس من هذا الموقف الدينامي الثقافي.

إنني لا أريد أن أطيل هنا في إظهار مكانة كل من هذين المدخلين، المعرفي والدينامي، فقد أصبح ذلك شيئا معترفا به الآن من الجميع. ولكن الذي يعنينا الآن هو: هل من المفيد أن يبقى هذان المدخلان، بإمكاناتهما الهائلة، سائرين بلا خطين متوازيين دون أي محاولة لتحقيق الالتقاء بينهما؟ وهل يتحمل تفسير النمو، باعتباره عملية كلية يتعرض لها كائن موحد، أن يظل مجزأ على هذا النحو؟

لا شك أن الإجابة على هذه الأسئلة بالنفي هو الشيء المنطقي. ولكن ما هو الحل ؟

دافع الكفاءة كمحور أساسي للنمو:

الواقع أن الحل قد برز منذ أن خرج علينا هوايت (White,1959) بمفهومه عن «دافع الكفاءة» (Competence, motivation)، وإن لم يحاول أحد أن يستغل هذا المفهوم في تحقيق التكامل بين المدخلين الرئيسين في تفسير النمو،

(المدخل المعرفي والمدخل الديناميي). وربما كان السبب في ذلك هو أن بياجيه لم يكن معروفا في الولايات المتحدة الأمريكية قبل الستينات من هذا القرن.

يرى هوايت أن جميع أفراد الإنسان يولدون ولديهم دافع أولي نحو السيطرة على البيئة، وهو ما يطلق عليه «دافع الكفاءة». وفي رأي هوايت أن افتراض وجود هذا الدافع، يساعد على تفسير أنواع من السلوك لم يكن تفسيرها قبل ذلك بالأمر السهل. لو إلا فكيف نفسر مثلا ضحك الأطفال عندما يهزون الشخشيخة (الجرجاشة) فتحدث صوتا؟ إن ما يفرح الأطفال في مثل هذه الحالات هو شعورهم بالقدرة على التأثير (أي إحداث أثر ما) في البيئة المحيطة بهم. إنه أدرك من ناحية الطفل بأن نشاطه يمكن أن يجعل البيئة تستجيب له بطرق يقع زمامها في يده هو. أن جميع أنواع النشاط المتضمنة في لعب الأطفال هو من نفس النوع. ليس هذا فحسب بل أن لعب بعض الحيوانات أيضا يمكن أن يدخل تحت هذا النوع من التفسير. فليس هناك فرق في رأي هوايت بين استمتاع الطفل بهز جرجاشته عندما نحدث صوتا، ولعب القطة بكرة من الخيوط الصوفية.

ولا يستمد هوايت الشواهد على وجود دافع الكفاءة هذا من فائدته في تفسير أنواع السلوك غير الهادف فحسب، بل أيضا من فائدته في تفسير إصرار الطفل أحيانا على تعلم أشياء صعبة كركوب الدراجة أو القراءة مثلا. وهو يلفت النظر مثلا إلى الجهود التي يبذلها طفل عمره سنة واحدة، وهو يحاول الانتصاب واقفا على قدميه. فبالرغم من تكرار المرات التي يقع فيها الطفل، والتي قد يصطدم فيها بأجسام صلبة تسبب له ألما، أو كدمات موجعة، نجد أنه يظل يحاول ويحاول حتى ينجح. وعندما يتمكن الطفل أخيرا من المشي بسهولة وانسياب. بعد تلك المحاولات المضنية. لا يسعه العالم من الزهو الذي يملؤه وهو يخطو بقدم ثابتة على الأرض. لقد أشبع دافعه إلى الكفاءة في إتمام هذا النشاط الإنساني الضروري.

ولكن كيف يساعد مفهوم الكفاءة هذا في حل المشكلة التي نحن بصددها: إدماج المدخلين المعرفي والدينامي، بل وغيرهما من المداخل الأخرى، في إطار نظري موحد؟ الواقع أن قيمة الإضافة التي جاء بها مفهوم الكفاءة لا تكمن فقط في تفسير بعض النشاطات، التي كانت تبدو بغير تفسير في

حياة الرضع وصغار الأطفال، بل في أنه قد ساعد على اعتبار السلوك المعرفي سلوكا تكيفا، شأنه في ذلك شأن السلوك الانفعالي والاجتماعي. إن مفهوم الكفاءة يمكن إعادة صياغته على النحو آلاتي:نحن جميعا في «حاجة» إلى أن نتعامل بفاعلية (أي بكفاءة) مع البيئة (إذا كان لنا أن نتكيف معها). ومن ثم فإننا نسعى بشكل أولي إلى تحقيق تلك الفاعلية (الكفاءة). وإذن فسلوكنا جميعه وبشكل أولي مدفوع إلى تحقيق الكفاءة، ولا فرق في ذلك بين سلوك معرفي أو حركي أو انفعالي أو اجتماعي. بعبارة أخرى فإن حاجة الكائن العضوي إلى التفاعل بكفاءة وفاعلية مع بيئته هي حاجة أوليه. ولا فرق في ذلك بين بيئة مادية وبيئة اجتماعية.

فإذا أخذنا بهذا التحليل نجد أننا لان ستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا «عرفناها». ومن هنا كان اعتبار النشاط التلقائي للفحص والاستكشاف، وجميع أنواع النشاط المعرفي، نشاطا تكيفا بدافع تحقيق الكفاءة ولا تختلف هذه الفكرة في الواقع عن فكرة بياجيه الذي اعتبر أن الذكاء عبارة عن ميكانزم تكيفي بالنسبة للجنس البشري.

ومن ناحية أخري فإن مفهوم الكفاءة لا يتعارض مع المدخل الدينامي في تفسير النمو، بل على العكس فإنه يدعم هذا المدخل، وعلى الأخص في الصورة التي وضعها اريكسون. ففي البداية يقوم الطفل بجهود تلقائية بدافع الكفاءة، كما سبق أن أوضحنا. وتعود عليه هذه الجهود بدورها بنتائج إما إيجابية وإما سلبية من البيئة الاجتماعية المحيطة، عادة من الحاضن، فإذا كانت النتائج إيجابية، يعود ذلك على الطفل بالثقة في نفسه وفي من حوله. أما إذا كانت سلبية، فإنه بالعكس يشعر بانعدام الثقة والشك في قدرته على إحداث تأثير في البيئة، أي في كفاءته. وهكذا يعتمد الشعور بالكفاءة أو عدمه على المردود الاجتماعي من المحيطين به ذوي المكانة الخاصة عند الطفل.

وإذا استرجعنا فكرة «الأزمات» التي تحدث عنها اريكسون والتي تمثل محاور مرحلية للنمو النفسي الاجتماعي للطفل؛ نجد أنه من الممكن اعتبارها في هذا الإطار حالات خاصة للكفاءة. ففي المرحلة الأولى يحقق الكفاءة لدى الطفل إشاعة «الثقة» المتبادلة بينه وبين الحاضن. وفي المرحلة الثانية يحقق الكفاءة لديه تنمية «الاستقلالية» وفي الثالثة «المبادأة» وفي المرحلة

الرابعة «الإنجاز» وهكذا. وبذلك يصبح مفهوم الكفاءة هو الإطار الأعم الذي تندرج تحته تلك المحاور المرحلية للنمو.

في ضوء هذا الإطار النظري الذي يعتمد «الكفاءة» (هوايت) دافعا أساسيا عاما للتفاعل بين الكائن البشري والبيئة التي يعيش فيها، والذي تعتبر مفاهيم (اريكسون) في «الأزمات النفسية الاجتماعية» «فترات حساسة» مرحلية في هذا التفاعل، تكتسب معانيها وأهميتها من الثقافة التي يعيش فيها الفرد، والذي يعتبر السلوك المعرفي سلوكا توافقيا، والذي يعتبر محددات التعلم (التدعيم والتعلم الاجتماعي بالقدوة والمحاكاة) مفاهيم أساسية في تفسير تغير السلوك بشكل عام، والذي يعتبر الأساس البيولوجي في النمو شرطا لازما ولكنه ليس بكاف، في ضوء هذا الإطار النظري يتناول المؤلف في هذا الكتاب، ظواهر النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية (الخمس أو الست سنوات الأولى من حياته)، على أنها جوانب لكائن موحد يرتبط بعضها ببعض اشد الارتباط، وليس على أنها نواح منفصلة لا علاقة ببعضها البعض. وسوف يتضح ذلك بشكل أكبر عند قراءة الفصول المختلفة لهذا الكتاب.

تنظيم الكتاب:

ولقد قسم الكتاب إلى بابين يتعرض كل منهما لمرحلة من المرحلتين النمائيتين موضوع الكتاب: الباب الأول يتعرض للنمو في مرحلة المهد، والباب الثاني يتعرض للنمو في مرحلة ما قبل المدرسة. ويعتبر هذا التقسيم متفقا مع ما اصطلح عليه في معظم كتب علم النفس النمائي، التي تعالج موضوع النمو على أساس مرحلي.

ولقد قدمنا لكل مرحلة من المرحلتين «بمدخل» يساعد على فهم الطفل بشكل عام في المرحلة موضوع البحث، وذلك على أساس طبيعة المواجهة إلى تنشأ بينه وبين المجتمع المحيط به، في ضوء ظروف ثقافية معينة وضمن الإطار النظري الموحد الذي عرضنا له هنا.

أما الفصول التي يشتمل عليها كل باب فكان تقسيمها على أساس النواحي المختلفة للنمو. ولقد حرصنا على إفراد فصل خاص عن النمو اللغوي في المرحلة الأولى فقط، في حين أفردنا فصلا خاصا عن اللعب في

المرحلة الثانية. وكان ذلك من منطلق معين، هو الأهمية الخاصة لكل من هاتين الناجيتين بالنسبة للمرحلة التي انتسبت إليها.

هذا وقد جاء في نهاية كل باب فصل خاص عن الرعاية النفسية الاجتماعية للطفل في المرحلة التي يتعرض لها الباب. وقد حاول المؤلف أن يقيم التوصيات التي جاءت في هذا السياق على أساس من طبيعة النمو في كل مرحلة، مع الأخذ بعين الاعتبار، في المكان الأول، طبيعة الظروف والمتغيرات الخاصة بالثقافة التي نعيش فيها.

وبعد،

أرجو أن أكون، بهذا العمل المتواضع، قد وفيت بعض الدين لوطننا العزيز، كما أرجو أن أكون قد قدمت لكل مهتم بشئون الطفل، من المعرفة عن هذا المخلوق، الضعيف بواقعه القوي بإمكاناته، ما يعينه على صدق تفهمه وحسن رعايته.

والله ولي التوفيق، ، ،

المؤلف

الكويت في نوفمبر1985 م

شكر و تقدير

أود أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى «المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب» بدولة الكويت، وعلى رأسه الأستاذ/ أحمد مشاري العدواني الأمين العام للمجلس، وذلك لما أبدوه من سعة الصدر، والتقدير للظروف التي دعت إلى تأخر المخطوط عن موعده المقرر.

كما أود أن أتقدم كذلك بالتقدير والعرفان لكل من عاونني من الزملاء على إخراج الكتاب بهذه الصورة. وأخص بالذكر منهم الزميل الصديق الأستاذ الدكتور فؤاد زكريا الذي كان لمناقشته أثر كبير في تحديد بعض المفاهيم الفلسفية الواردة في هذا الكتاب، وكذلك الدكتور عبد الله سليمان الذي كان لجهوده أثر لا ينسى في عملية التوثيق واثبات المراجع بالصورة التي هي عليها.

والله أسأل أن يوفقنا جميعا إلى ما فيه الخير والسداد.

م.ع.أ

الباب الأول
طفل المهد
(بين الثقة والشك)

مدخل

كيف نفهم طفل المهد ؟

مقدمة:

تبدأ مرحلة المهد منذ اللحظة الأولى لخروج الطفل إلى هذا العالم، وتستمر حتى نهاية السنة الثانية تقريبا. ولهذه المرحلة أهميتها الخاصة، التي لم تلق من قبل نفس الانتباه والاهتمام اللذين تلقاهما الآن من جانب علماء النفس. ففي بداية هذه المرحلة تتقرر قدرة الوليد على البقاء وكفاءته في مواجهة مؤثرات البيئة الجديدة، مما يحدد مسار نموه فيما بعد إلى حد كبير.

إن هناك فارقا كبيرا جدا بين ظروف الحياة التي كان يحياها الوليد قبل الميلاد، أي منذ أن كان جنينا، وتلك التي أصبحت تحيط به الآن بعد أن خرج من بطن أمه. فالجنين يتغذى عن طريق الحبل السري، ويعيش في درجة حرارة واحدة، ولم يكن عليه حتى أن يتنفس.

أما بعد الميلاد فقد أصبح لزاما عليه أن لكون أكثر إيجابية. فهو يقوم بالرضاعة للحصول على غذائه، والرضاعة عملية ليست بسيطة، فهي تتكون من الامتصاص والبلع والتآزر بين البلع والتنفس، وقد يتعرض فيها لكثير من المضايقات. وهو إلى جانب ذلك يعتمد على أجهزته الخاصة في التنفس

والإخراج وضبط حرارة الجسم.

بل إنه صار يتعرض للعديد من المؤثرات الصوتية، والضوئية واللمسية وغيرها، مما قد لا كون مريحا في جميع الأوقات.

إن ملاحظة هذا التغير الكبير المفاجئ قد دعت بعض علماء النفس إلى أن يعتبر الميلاد «صدمة» في حياة الإنسان، يبقى أثرها في «اللاشعور» ما بقي على قيد الحياة، مما قد يدفعه أحيانا-وفي أوقات الشدة-إلى أن «ينكص» على عقبيه، كما لو كان يرغب بالفعل في العودة مرة أخرى إلى حيث الدفء والراحة والحماية، التي كان ينعم بها، عندما كان في رحم أمه.

إن مثل هذا الكلام وإن كان يؤخذ على أنه ضرب من الخيال، يعبر عن مدى تصورنا لما يقع على المولود من ضغوط لم يكن لها وجود في حياته السابقة.

إن تلك الضغوط يتعرض لها الطفل، في الواقع، طوال هذه الفترة. وبإمكاننا أن نتصور مدى الآلام التي قد يعاني منها الطفل نتيجة لها. فالملاحظ لطفل جائع مثلا يستطيع أن يشاهد الاستجابات القوية التي يثيرها لديه هذا الظرف.

فهو عنيف الحركة شديد البكاء، مسرف في ذلك غير مقتصد، كلما اشتد به الجوع. فإذا كان للوليد أن يشعر وأن ينفعل، فإننا نستطيع أن نستنتج أن هذه الحالة من الاضطراب في السلوك الظاهري، إنما تنطوي على شعور بالألم الشديد.

بل ربما انطوت أيضا على شعور بالخوف، وتهديد لكيان الطفل، الذي يهتز هزا في مثل هذه الحالات، ولا يذهب ذلك كله هباء، بل يترك علاماته، دون شك، على النمو النفسي للطفل مستقبلا. ولدينا الآن من النظريات العلمية ومن الدراسات الإكلينيكية، بل لدينا من البداهة والتصور والاستنتاج المنطقي، ما ينبئنا بالشيء الكثير في هذا الاتجاه.

ولا نريد أن نخوض هنا في التفاصيل، فتلك هي موضوع يحثنا على طول الصفحات التالية في هذا الباب. ولكنا أردنا فقط أن نشير إلى مدى الحساسية التي يكون عليها الطفل في هذه المرحل، مما جعلها موضع اهتمام علماء النفس والباحثين بدرجة لم يسبق لها مثيل.

المواجهة والتناقض:

ولكي نفهم خصائص النمو النفسي للطفل في هذه المرحلة، علينا أن نعرض، أولا، لطبيعة المواجهة التي تقوم بينه وبين الكبار، الذين يقومون على رعايته، تلك المواجهة التي تؤدي به إلى الوقوع في تناقض بين حاجاته من ناحية، وبين التوقعات الاجتماعية للثقافة التي يعيش فيها من ناحية أخرى. وتتمثل هذه التوقعات فيما نسميه بمتطلبات النمو(Havighurst 1953).

متطلبات النمو:

والواقع أن المطالب الاجتماعية المتوقعة من الطفل في هذه المرحلة قليلة، ذلك أن معظم توقعات الثقافة يتمثل في مستويات للنمو الجسمي والمعرفي والحركي، والقليل منها في النمو الاجتماعي. ففي أثناء هذه المرحلة تتوقع الثقافة من الطفل أن يكون قد:

1- تعلم المشي.

2- تعلم تناول طعام جاف (أي فطم من الرضاعة الطبيعية والصناعية).

3- تعلم الكلام.

4- تكون لديه مفهوم دوام الشيء (أي أن الأشياء تبقى موجودة ولو غابت عن ناظريه).

5- اكتسب التعلق الاجتماعي بالوالدين والأخوة والغير.

المجتمع إذن لا يضع على الطفل في هذه المرحلة قدرا من الالتزامات. فماذا عن الطفل ؟ الطفل أيضا لا «يصبو» في هذه المرحلة إلى أكثر من إشباع حاجاته الأساسي: حاجته إلى الراحة والبعد عن الألم، حاجته إلى التعلق ودفء العاطفة، حاجته إلى الاستقرار والثبات في المعاملة وفي البيئة المحيطة به، حاجته إلى الاستثارة وإشاعة النشاط. هذا إلى جانب حاجته البيولوجية من تغذية وإخراج.. . الخ. ففيم إذن يقوم التناقض ؟

الواقع أن التناقض الذي يقوم بين مطالب الطفل ومطالب البيئة في هذه المرحلة، إنما يفهم في ضوء مدى الكفاءة التي يواجه بها الآباء حاجات الأطفال، ومدى الكفاءة التي يواجه بها الطفل ظروف البيئة المحيطة به. وإذا تذكرنا ما أشير إليه في الأسطر القليلة السابقة من حيث مدى حساسية الطفل للضغوط التي تقع عليه في هذه المرحلة، نستطيع أن نتصور مدى

أهمية تلك الكفاءة، بل مكانتها الجوهرية في النمو النفسي لطفل المهد.

الثقة أزمة الطفل في هذه المرحلة: (Erikson 1950)

فبناء على الأسلوب الذي يتخذه الآباء في إشباع حاجات أطفالهم، يمكن أن تنمو لدى هؤلاء الآخرين، إما «ثقة» متزايدة في أن حاجاتهم سوف تشبع، وإما انعدام تام لهذه الثقة. وفيما بين هذين الطرفين توجد بالطبع درجات مختلفة. فإذا استطاع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على-حاجاته وأن يستجيبوا لها بطريقة سديدة مناسبة، وفي الوقت المناسب، تنمو لديه الثقة في أنه مقدر، وأن حاجاته سوف تشبع، وأن من حوله سوف يهرعون إليه، عندما تنشأ لديه حاجة !إلى ذلك. إن الطفل لا يقول لنفسه هذا الكلام بالطبع، ولكننا نستطيع أن نستشعره من تزايد قدرته على تأجيل إشاعات، ومن الدفء والمرح اللذين يشبعان في تعامله مع أعضاء أسرته. إن إحساس الطفل بالثقة ما هو في الواقع إلا حالة انفعالية تساعده على الشعور بالتوحد مع البيئة المحيطة به.

أما إذا لم يستطع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته، وأن يستجيبوا لها بطريقة مناسبة وفي الوقت المناسب، أو إذا هؤلاء خشنين عند إشباعهم لهذه الحاجات، فإن بذور الشك في البيئة المحيطة به يمكن أن تزرع عندئذ لدى الطفل. والواقع أن معظم الآباء قد يرتكبون بعض الأخطاء في الاستجابة للتوترات التي يعاني منها أطفالهم، خاصة عندما يكون هؤلاء الأطفال في أسابيعهم الأولى. فقد يبدأ الآباء عندئذ باللجوء، مثلا، إلى إرضاع الأطفال. ثم إذا زادوا في البكاء، ربما يغيرون لهم لفافاتهم، فإذا ما استمروا فقد ينتقلون بهم إلى حجرة أخرى، أو قد يأخذون في أرجحتهم، وهكذا إلى أن تجدي معهم حيلة أو أخرى من هذه الحي. وفي بعض الحالات قد لا يستطيع الوالدان أن يكتشفا الحاجة الفعلية، فيصران على حل واحد كالرضاعة، مثلا، حتى بعد أن يكون الطفل قد رفضها. من هنا تبدأ الثقة تنعدم: عندما يصبح الطفل غير متأكد من إشباع حاجاته في المرات القادمة، وعندما يصبح من العسير على الطفل أن يحصل على الراحة الجسمية والنفسية اللازمة.

والطفل في هذه الحالة أيضا لا يستطيع أن يعبر عن مشاعره هذه

بالألفاظ، ولكنها مع ذلك تظهر في سلوكه. فنحن نستطيع أن نستشف الشعور بانعدام الثقة عند الطفل من عزوفه عن التفاعل ومن أعراض الاكتئاب والحزن التي تبدو عليه والتي قد تظهر في صور متعددة كالنهنهة، أو الافتقار إلى الانفعال، أو فقدان الشهية للطعام، أو اللامبالاة أو غير ذلك من استجابات سلبية.

والواقع أنه بالرغم من أن جميع الأطفال يعانون بعض مشاعر الشك أو القلق نحو العلاقة، وهي في دور التكوين، بينهم وبين القائمين على أمر رعايتهم، فإن الخبرات الإيجابية تفوق الخبرات السلبية عند الأغلبية العظمى من الأطفال.

إن الجو الذي تشيع فيه الثقة بين الطفل وأفراد أسرته، سوف يدعم الجهود التي يقوم بها الطفل لكي ينجز واجبات النمو لهذه المرحلة. إنه بمثابة الأرض الصلبة التي لابد أن يقف عليها الطفل، إذا كان له أن ينجح في تحقيق المستويات النمائية المتوقعة منه. بعبارة أخرى يمكن أن نقول إن المواجهة بين الطفل وبيئته، إما أن تحل ي صالح الطفل، وعندئذ تتكون لديه ثقة متزايدة فيمن حوله وفيما حوله، تساعده على النمو إلى المستويات المتوقعة منه، وإما أن تحل في غير صالحه وعندئذ يكتسب من عدم الثقة ما يعطل نموه.

ولابد أن نشير هنا إلى أن مفهوم الثقة بمعناه الواسع لا يقتصر على ثقة الطفل بمن حوله فحسب، بل يتضمن أيضا ثقته بنفسه، بمقدرته وكفاءته، فالآباء الذين يحققون ثقة الطفل بهم، إنما يعملون في نفس الوقت على تنمية الشعور لديه بأن له تأثيرا على الظروف المحيطة به، وأنه يملك في يديه زمام الأمور، سواء منها ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية أو بالبيئة الطبيعية. على هذا الأساس، وفي ضوء هذا الإطار النظري سوف نعرض في الفصول التالية لحقائق النمو في هذه المرحلة:

الفصل الأول ويشمل نمو الطفل الوليد الذي لم يتجاوز الشهر الأول من عمره، والفصل الثاني يتعرض للنمو الحركي والمعرفي الطفل المهد، والفصل الثالث للنمو اللغوي والرابع للنمو الانفعالي والاجتماعي، أما الفصل الخامس فهو محاولة للاستفادة من الحقائق الواردة في جميع تلك الفصول، وفي ضوء الإطار النظري الوارد في هذا المدخل، في سبيل معرفة أحسن الأساليب

في الرعاية، التي تمكننا من خلق جو تشيع فيه الثقة بين الطفل وأفراد أسرته، كما يشيع فيه شعور الطفل بالكفاءة في مواجهة بيئته. تلك الثقة وتلك الكفاءة اللتان يعتبر توفيرهما للطفل في هذه المرحلة أساسا ضروريا لنمو نفسي سوي.

1 الطفل حديث الولادة (الوليد) من الانعكاسات إلى الأفعال

مقدمة

يعتبر الشهر الأول من حياة الطفل (الوليد) محكا لمدى قدرته على النضال من أجل البقاء. حيث يولد الطفل ولديه بعض الخصائص الذاتية من حيث ما يستطيع أن يقوم به من استجابات، وما يمكن أن يصل إليه من النمو الجسمي، وكذلك من حيث قابليته للتعلم واكتساب الخبرات. وعلى أساس ما قد يكون لدى الطفل من خصائص ذاتية في هذه النواحي: سواء من حيث الانعكاسات الأولية، أو غيرها من الاستجابات، أومن حيث ما قد يكون لديه من طاقات عضلية وقدرات حسية، وغير ذلك مما يدخل في تكوينه البيولوجي العام، يتوقف شكل التفاعل بين الطفل وبيئته. مما يؤثر في تحديد المسار الذي تتجه فيه عملية النمو فيما بعد إلى حد كبير.

ولأهمية هذا كله فقد أفردنا لهذه الحقبة[1] من مرحلة المهد فصلاً خاصاً نتناول فيه تلك الخصائص، وما يمكن أن يترتب عليها في عملية النمو، وذلك بناء على التفاعل المتبادل بين الطفل،

بهذه الخصائص من ناحية، وبين بيئته من ناحية أخرى.

اختبار كفاءة الطفل حديث الولادة:

ظهرت مقاييس جديدة لتقييم الوليد ومعرفة مدى كونه في حدود السواء أو حيدته عن هذه الحدود، ومن أهم هذه المقاييس مقياس أبجر وبك (Apgar and Beck 1972) الذي ظهر في منتصف الخمسينات والذي يطبق في الدقائق الخمس الأولى بعد الولادة، ويتناول هذا المقياس نواحي خمسا هي:

- النبض.
- التنفس.
- قوة العضلات.
- درجة الاستثارة الانعكاسية.
- لون الجلد.

هذه النواحي تقيم بدرجات تتراوح بين صفر و 2 لكل ناحية. وبذلك تكون النهاية العظمى هي (10) درجات فإذا كانت الدرجة تتراوح بين 7 و 9، فيعني ذلك أن لدى المولود فرصة أكبر لمواجهة تحديات البيئة التي تختلف كثيرا عن بيئة الرحم، أما العكس فيعني أن الوليد في مشكلة، ويتطلب الأمر وضعه في جهاز خاص، إذا قلت عن 3 درجات. أما إذا وقعت الدرجة بين 4 و 6 درجات فذلك يعني أن الطفل قد يواجه بعض الصعوبات في النمو مستقبلا. ذلك أن هذه الجوانب تعتبر أول المؤهلات الضرورية للتأقلم مع البيئة الجديدة، وبمعنى آخر فإن التنبؤ بقدرة الوليد على مغالبة البيئة الجديدة، تعتبر محصلة درجته في هذه النواحي وذلك بناء على معايير طبية مستخلصة من أساليب تكنولوجية خاصة. من النواحي الخمس.

المظهر العام لجسم المولود:

يبدو المولود مخيفا، حيث يكون مجعداً، أحمر اللون، تغطيه طبقة شمعية كانت تحميه جنيناً، وقد يكون رأسه مغطى بشعر كثيف لا يلبث أن يتساقط كله. وقد يكسو جسمه حصير من الشعر مما يزيد شكله غرابة. وقد يزعج الأم ويخيب أملها في بعض الحالات هذا الشكل العام شبه المشوه. الذي

يبين معاني الدرجات التي يحصل عليها المولود في اختبار ((أبجر))

الدرجة / الناحية	صفر	1	2
سرعة دقات القلب	غير موجودة	اقل من 100 في الدقيقة	100 _ 140 دقة في الدقيقة
التنفس	لا تنفس لمدة تزيد عن دقيقة	بطئ وغير منتظم	تنفس منتظم وصراخ عادي
العضلات	مرتخية	ضعيفة في الأطراف	حركتها نشطة
الاستجابة الانعكاسية	غير موجودة	تألم	صراخ قوي
اللون	أزرق شاحب	الجسم وردي والاطراف زرقاء	جميع الجسم وردي

يحكم عليه لأول وهلة بأنه بعيد عن شكل الكائن البشري.

ويكون رأس الوليد كبيراً نسبياً حيث يشكل 1/4 طول الجسم (بينما هو عند الراشد لا يتجاوز 1/15 من طوله) وتبدو العظام في الجمجمة وكأنها لم تتم تماسكاً لعدم اكتمال تكلس الجمجمة، كما أن قمة الرأس تبدو طرية جداً عند اليافوخ.

وبعد معركة الولادة الرهيبة يغرق المولود في سبات عميق، بينما يتعرض البعض للمتاعب، حيث قد يظل المولود يقظا مدة طويلة، خاصة في حالات الولادة التي تتم بعد حمل عانت فيه الأم.

وفي خلال الخمسة عشر يوما الأولى تستقر لدى الوليد عمليات التنفس، وتنظيم الدورة الدموية، ووظائف الهضم. ويفقد الوليد عادة شيئا من وزنه، حيث أنه كان يحتفظ بنسبة من الدهن في جسمه إلى أن يتوفر له الغذاء المناسب عن طريق انعكاسات المص والبلع، اللذين يتعلمهما خلال أيام من الولادة أو بعدها مباشرة.

وفي هذه المرحلة يصرخ الوليد، وهذا يقوي الرئتين، وهو يصرخ لفترة

طويلة، دون أن يذرف دمعا، كذلك يلاحظ أن دم الوليد يتعرض بعد الولادة، وأثناء التأقلم مع البيئة الجديدة، لظاهرة غريبة من التكسر والإتلاف في كريات الدم الحمراء، تستمر حتى تبدأ مصادر توليد هذه الكريات في العمل، وهي المصادر التي تكون داخل جسم الوليد، كنخاع العظام والكبد والطحال وغيرها.

ويختلف الوزن عند الولادة من حالة لأخرى حسب ظروف ما قبل الميلاد، وقد يرجع ذلك لعوامل وراثية، أو يتأثر بالفصل من السنة الذي حصلت فيها الولادة، وغير ذلك. ويختلف الوزن حسب البيئة الحضارية التي ينتمي إليها الطفل. فمواليد الهند يكون متوسط وزنهم 2, 74 كيلو جرام (6 أرطال)، بينما الهنود الحمر في أمريكا يكون متوسط وزن الوليد حوالي 3, 6 كجم (8 أرطال) وهكذا، حسب مستوى التغذية، ومصادر الرعاية الطبية. ومع ذلك فلا يمكن تحديد مقدار الاختلاف الذي يرجع للبيئة، وذلك الذي يرجع للوراثة فيما يتعلق بالوزن، لأن العاملين غالبا ما يكونان متداخلين في تأثيرهما على وزن الجنين. (راجع أثر تغذية الأم في نمو الجنين) (إسماعيل، و غالي، 1981)



بعض الخصائص الفسيولوجية للطفل حديث الولادة:

لكي يستطيع الوليد أن يتوافق مع البيئة الجديدة، نجده ينمو بمعدل سريع جدا، فتتنفسه ضعف تنفس الراشد، ويدق قلبه 120 نبضة في الدقيقة (الراشد 70- 80)، ويخرج البول 18 مرة يوميا، وتكون حركة الأمعاء لديه سبعة أضعاف حركتها عند الراشدين. ولكي يعد نفسه ويدخر طاقته لاستمرار بذل هذا الجهد ينام 14- 18 ساعة،كل 24 ساعة. ذلك أن حركة الوليد مثلا بالنسبة لوزن جسمه، تعادل ثلاثة إلى أربعة أضعاف حركة الراشد بالنسبة لوزن جسمه. لهذا كله يكون معدل نموه الجسمي قي السنة الأولى كبيرا جدا (Caplan 1973) ويكون المخ والجهاز العصبي مركزين لكل هذه الأنشطة. ولذلك يكون في حالة نشاط زائد، لاستحداث أقواس عصبية جديدة، تعتبر أساس التعلم والنمو. ويكون معدل نمو المخ في قمته قبيل الولادة، ولا يوجد في جسم الإنسان أي جهاز آخر ينمو بذلك المعدل. فعند الولادة تكاد تكون الوصلات العصبية الشوكية مكتملة، ويعتبر هذا علامة على القدرة على التوصيل العصبي بشكل كامل. ويشذ عن هذه القاعدة العصب البصري، وأعصاب الشم، إذ لا تكون الوصلات العصبية قد اكتمل نموها في هاتين المنطقتين. أما أعصاب السمع فإنها تبدأ في الاكتمال في الشهر السادس من الحمل، بعد اكتمال تكوين الأذن بأجزائها. وعندئذ يستطيع الجنين أن يستجيب انعكاسيا لمجرد الأصوات، ومع ذلك فالطفل عند الولادة يتأخر في السمع قليلا، وربما كان ذلك راجعا إلى امتلاء الأذن الوسطى ببعض السوائل.

سلوك الطفل حديث الولادة:

بمجرد خروج الطفل من الرحم، يستطيع أن يتنفس ويستخلص الأكسجين، ويبحث جادا عن الطعام، ويبتلعه في القناة الصحيحة، كما يدير رقبته ورأسه يمنة ويسرة. ويستجيب بحثا عن العون في كل مالا يستطيع عمله بمفرده، كذلك وجد أن الوليد يستجيب بعدم الارتياح، إذا فقد السند أو سقط، أو قيدت حرية الحركة لديه، ويمكن أن نصف سلوك الطفل حديث الولادة في ثلاثة أشكال:

السلوك العشوائي (أو التلقائي) الأفعال المنعكسة، والاستجابات

المتخصصة.

السلوك العشوائي:

السلوك العشوائي هو ما يصدر عن الوليد من حركات، سواء من الجسم كله أو من بعض أعضائه، وبشكل تلقائي، أي دون وجود مثير محدد واضح يعتبر مسؤولا عن هذه الحركات. وقد تساءل العلماء هل توجد أنماط واضحة لهذا السلوك؟ أو بمعنى آخر هل نستطيع أن نلاحظ حالة يتخذ فيها هذا السلوك نمطا يختلف عن نمط آخر يتخذه في حالة أخرى؟ وبعد دراسات عدة للإجابة على هذا السؤال، استطاع بعض العلماء [2] آن يجد عددا من الأنماط التي يمكن أن يتشكل فيها هذا السلوك. ويشترط في النمط أن يكون:

(1) مستمرا بشكل ثابت لفترة معينة من الزمن.

(2) متكرر الحدوث بالنسبة لطفل معين.

(3) قابلا للملاحظة في عدد آخر من الأطفال.

وقد استطاعت «بينتاما»، في سنة 1968، عن طريق الفحص العصبي، أن تحدد خمسة أحوال متمايزة من هذه الأنماط السلوكية (Beintama 1968).

حالة 1: تنفس منتظم، عيون مغلقة، لا حراك.

حالة 2: تنفس غير منتظم، عيون مغلقة، لا توجد حركات كبيرة.

حالة 3: عيون مفتوحة، ولا حركات كبيرة.

حالة 4: عيون مفتوحة، حركات واضحة وكبيرة، البكاء.

حالة5: عيون مفتوحة أو مغلقة، مع بكاء وصياح.

ولقد وجدت هذه العالمة أن هناك ست تشكيلات تنتظم فيها هذه الحالات الخمس. في ثلاث من هذه التشكيلات، تغلب إحدى هذه الحالات على الوليد منذ اليوم الأول للميلاد. فتكون الحالة الثالثة من نصيب ربع عدد المواليد (أي تكون هي الأغلب لديهم منذ اليوم الأول للميلاد) والحالة الرابعة من نصيب عدد مماثل، والحالة الخامسة من نصيب عدد أقل. إلا أنه بالتدريج، وفي مدى تسعة أيام تأخذ الحالة الرابعة في الظهور على عدد أكبر من الأطفال. ومعنى ذلك أن الحالة الأعم بالنسبة للمواليد تصبح عندئذ هي زيادة النشاط اليقظ والحركة السريعة.

وهناك فروق فردية من حيث الفترة التي يقضيها الطفل في كل حالة من هذه الحالات قبل أن تتم عملية الاستقرار. وتلاحظ الأمهات هذه الفروق، إذا كانت موجودة، بشكل واضح. فتلاحظ الأم مثلا أن ابنها الأول كان ينام في هدوء، ويستيقظ دون جلبة، في حين أن أخته الصغرى لم تكن تترك لها لحظة دون انشغال بتهدئتها.

وغني عن البيان أن مثل هذا التغاير في الأنماط قد يكون له تأثير واضح في معاملة الطفل من جانب القائمين على رعايته. فالطفل غير المستقر قد يكون صعب المراس في نظر الوالدين، وبالتالي قد ينعكس ذلك على الطريقة التي يعاملونه بها عندما يجدون أنه قد أصبح متعبا، ويصعب عليهم التنبؤ بما يريد. وسوف نولي هذه النقطة اهتمامنا عند الكلام عن رعاية الطفل في هذه المرحلة.

ومن الطريف أن العالمة المذكورة قد وجدت أنه في خلال اليومين الأولين يصعب أن تتغير الحالة التي يكون عليها الطفل مهما فعل المحيطون به. هذا في حين أنه قد يصبح من السهل بعد ذلك التأثير في الحالة كنتيجة للتعامل مع الطفل بشكل أو بآخر في محاولة لتهدئته. وربما كان في معرفة هذه المعلومات عن الفروق الفردية في السيطرة المؤقتة لحالة ما على الطفل، شيء من التهدئة للوالدين، اللذين قد يقلقان بوضوح، عندما تسيطر على مولو دهما حالة طويلة نسبيا من عدم الاستقرار.

الأفعال المنعكسة:

إلى جانب تلك الحركات العشوائية تتحرك عضلات الوليد بطريقة آلية وبنمط «لا إرادي» يسمى «الفعل المنعكس». وعن طريق ذلك يبدي الوليد عددا من الاستجابات الحركية، التي تساعده على أن يتكيف مع العالم الخارجي، كما يلاحظ عندما يرفض الوليد طعاما مرا، أو عندما يجذب ساقه مثلا إذا ما شك بدبوس، أو عندما يدير رأسه جهة المصدر، عندما تلامس الأنامل وجهه أسفل الخد، وهكذا.

وتساعد بعض هذه الانعكاسات في المحافظة على الحياة عن طريق البحث عن الغذاء، ومثال ذلك الانعكاس الذي أتينا به على سبيل المثال في نهاية الفقرة السابقة، ويسمى «الانعكاس الانتحائي»،ذلك أن الطفل عندما

يلمس خده أو يلمس طرف فمه أي شيء، تستدير رأسه ناحية ذلك الشيء الملامس، كما لو كان يبحث عن الحلمة لكي يرضع، وبمجرد حصول الطفل على الطعام يتبع ذلك مباشرة انعكاس الرضاعة. وقد أمكن ملاحظة الانعكاس الانتحائي عند أطفال لا يزيد عمرهم عن 30 دقيقة. وذلك في أثناء يقظتهم. ولا يظهر هذا الانعكاس أثناء النوم.

وهنالك بعض الانعكاسات ذات الصفة الوقائية كرمش العين، والكحة والشرقة لطرد الطعام من القصبة الهوائية، وانعكاسات الألم التي تجعله ينسحب من مصدر الألم ويصيح غاضباً.

وهنالك ما يسمى بانعكاس «مورو» (MORO). وهو عبارة عن حركة تقويس الظهر وإبعاد الرأس والدفع بالذراعين والساقين إلى الأمام ثم جذبها إلى الداخل، وذلك عند سماع صوت مرتفع أو رؤية ضوء مبهر أو التغيير المفاجئ لوضع الرأس.

إن مورو مكتشف هذا الانعكاس يرى أنه بقايا من الحركة التي كان يقوم بها الحيوان للتعلق بالأغصان أو ما إليها. ويختفي هذا الانعكاس في الشهر الثالث إلى السادس.

وهناك انعكاس «بابنسكي» (Babinski)، وهو عبارة عن انفراج أصابع القدم عند ضرب الكعب، ويختفي هذا الانعكاس في الشهر الرابع إلى السادس بعد الميلاد. وإذا بقى هذان الانعكاسات الأخيران بعد المدة المقررة لهما فإن ذلك. يدل على وجود تلف عصبي.

كذلك هناك بعض الانعكاسات المعقدة نوعا. كانعكاسات توتر الرقبة، ويصاحبها حركات في الذراعين والساقين، وذلك عند إدارة الرقبة لجهة أو لأخرى، وعدم إعادتها إلى مكانها الطبيعي. وهناك أيضا الانعكاس الشهير، وهو انعكاس القبض على أي شيء يوضع في راحة اليد. بالأصابع جميعها.

هذا وتعتبر صحة هذه الانعكاسات دليلا على النضج العصبي السليم. ذلك أن المرجح أن الوليد، بعد بضعة أيام، يكون في حالة صحية غير مطمئنة، إذا لم يغمض عينيه للضوء المبهر أو يتأثر باللمس أو الشك بالدبوس.. . الخ.

إن هذه الاستجابات الانعكاسية تعتبر مؤهلات ضرورية لتعلم خبرات أكثر تطورا في حياة الطفل فيما بعد، على أن هذا التطور لا يكون بالضرورة

من البسيط إلى المعقد، كما أنه لا يسير دائما بشكل مطرد. فبعد أن تختفي انعكاسات مورو السابق الإشارة إليها تحل محلها استجابات انعكاسية أخرى هي تلك التي نسميها بانعكاسات الانتفاض المعروفة لدى الراشدين وهي استجابة أكثر بساطة من سابقتها. ويقدم لنا سلوك السباحة مثالا آخر أكثر طرافة. فالطفل في سن أسابيع قليلة يظهر كفاءة واضحة في السباحة. فحركاته في الماء تكون من حيث التناسق والتآزر والقوة بحيث تدفعه إلى الأمام دون ما اضطراب. ومع ذلك فإنه عندما يصل إلى أربعة أشهر تقريبا يضطرب لديه سلوك السباحة هذا، ويصبح غير متكافئ، ثم يستعيد الطفل بعد ذلك قدرته على السباحة مرة أخرى عندما يبلغ السنتين. وكما يحدث في السباحة يحدث أيضا في المشي. فانعكاس الخطو يظهر بوضوح في الأسبوع الأول للحياة، حيث يمكن للوليد أن يخطو إذا ما حمل حملا خفيفا من تحت الذراعين، بل ويمكنه أيضا تخطي العقبات البسيطة. ثم تختفي حركة الخطو هذه عندما يصل الطفل إلى سن ثمانية أسابيع، ويظل كذلك حتى نهاية السنة الأولى تقريبا حيث يبدأ في تعلم المشي بمفرده مرة أخرى (شكل ١- 2).



الاستجابات المتخصصة:

إلى جانب الاستجابات «التلقائية» أو العشوائية، والأفعال المنعكسة، سواء منها البسيطة أم الأكثر تعقيدا، يوجد نوع آخر من الاستجابات يلاحظ على الطفل في الأيام الأولى من حياته، ويشبه بعض الأنماط الثابتة للسلوك عند ا لحيوان.

هذه الاستجابات الأولية (أي التي تصدر من الطفل دون تعلم) مثلها مثل غيرها من الاستجابات الأولية الأخرى، تؤدي وظيفة خاصة في حياة الكائن الحي الإنساني، وتساعده في المحافظة على حياته. وهي وإن كانت تشبه الأفعال المنعكسة من هذه الناحية، إلا أن الفرق بينها هو فرق في الدرجة وليس في النوع، فالاستجابات المتخصصة هذه تنم عن نوع من السلوك يستمر مدة أطول، ويرتبط به من البيئة الخارجية مقدار من المثيرات أكبر من تلك التي ترتبط بها الأفعال المنعكسة، كما أنه يساعد على أداء عدد أكبر من الواجبات.

وفيما يلي أمثلة لهذه الأنماط المتخصصة من السلوك الأولي:

الرضاعة. تعتبر الرضاعة مثلا طيبا من أمثلة نمط السلوك الأولى المتخصص، وهو يتركب من مكونات عديدة أهمها:

الانعكاس الانتحائي أو الجذري، الذي يساعد الطفل على العثور على الحلمة. وعندما يتم للطفل ذلك، فإنه يقوم بحركة ثنائية يبدوها بعد العثور على الحلمة مباشرة، هي الحركة المزدوجة للرضاعة. وهي: المص إلى داخل الفم. وبها يستطيع أن يسحب اللبن من الزجاجة أو الثدي، وفي نفس الوقت الضغط على الحلمة باللثة ضغطا يدفع اللبن إلى الخارج. ثم تأتي عملية البلع، وهي عملية معقدة تحتاج إلى التآزر بين البلع والمص والتنفس معا. إن البالع يتم في فترة التوقف بين الشهيق والزفير. ولكي يحتفظ الوليد بتيار اللبن غير متقطع مع عدم الإخلال بالتنفس، فقد زود الوليد بقدرة على البلع تبالغ سرعتها ثلاثة أمثال القدرة عند الراشدين.

وهناك علاقة كبيرة بين المص والرضاعة من ناحية، والحركة من ناحية أخرى، ونلاحظ هذه العلاقة في أن الأطفال الذين ينعمون بقدر وافر من الرضاعة، يكونون أكثر هدوء وأقل توترا، ممن يحرمون من هذه المتعة. كذلك تقل حركة المولود العشوائية أثناء الرضاعة. ولعل من المناسب هنا أن

جدول 1 _ 2 : الاستجابات الانعكاسية عند الوليد

اسم الاستجابة الانعكاسية	المثير	الاستجابة	مسار النمو	الوظيفة
اغلاق للعينين	وهج الضوء	اغلاق جفون العينين	دائم	حماية العينين من المثيرات القوية
نبرة الركبة	ضربة خفيفة على الوتر العضلي تحت الركبة	انتفاضة أو امتداد سريع للركبة	اكثر وضوحا في أول يومين من الحياة	غير واضحة في الوليد الذي لديه أمراض عضلية
بابنكسي	ضربة خفيفة لأخمص أو باطن القدم	تنفرد أصابع القدم للخارج	يختفي قبل نهاية السنة الأولى	عدم ظهوره يدل على عطل في الحبل الشوكي الأسفل
السحب أوالأمتداد	وخز أخمص القدم بالدبوس	اثناء الرجل	تستمر في الظهور في أول عشرة أيام وتظهر ولكن ليس بنفس القوة فيما بعد .	عدم الظهور يعني تلف العصب الوركي
قبض يد لا ارادية	ضربة خفيفة على راحة اليد	قبضة قوية باليد	تختفي حوالي الشهر الرابع ، يظهر مكانها القبضة الارادية	ضعيفة أو مختفية عند الأطفال
مورو	صوت عال ، هز الفراش ، فقدان الدعم أو سحب الغطاء	يرمي الذراعين للخارج ثم تجاه بعضهما مد الساقين وأصابع اليد	يختفي في الشهر السادس أو السابع	عدم الظهور يعني أنه يوجد تعطل خطير في الجهاز العصبي المركزي
ادارة الوجه تجاه المنبه	لمس خد الوليد	يدير رأسه تجاه المصدر	لايظهر عند الأطفال المصابين بخلل عصبي يظهر عند الكبار المصابين بشلل الدماغ يخبو عند سن ثلاثة اشهر	سهولة الحصول على مصدر الطعام (مساعدة الطفل على العثور على الحلمة)
المص	وضع الأصبع في الفم	مص متزن	خفيف وغير منتظم في الأيام الثلاثة الأولى	المص الضعيف يظهر عند الأطفال البلداء أو الذين تناولت أمهاتهم علاجا اثناء الميلاد
السباحة	وضع الطفل في الماء	يستطيع السباحة ، الرأس للأسفل الزفير عن طريق الفم ببطء	يختفي في حوالي الشهر الثامن	يمكن أن يساعد على الانتقال إلى السباحة الأرادية

نشير إلى دراسات عديدة أكدت أن حرمان الوليد من الرضاعة، قد يطور جهازا عصبيا يميل إلى التوتر، كما ثبت أن المواليد الذين يحرمون من دفء صدر الأم أثناء الرضاعة، يكونون أقل توافقا فيما بعد. وسو نتناول الممارسات الوالدية المختلفة في عملية الرضاعة وأثرها في تكوين شخصية الطفل فيما بعد، في الفصل الأخير من هذا الباب.

وتخضع عمليه المص والرضاعة لقوانين التعلم في زيادة عملية المص، وزيادة التآزر العضلي الحركي العصبي أثناء الرضاعة أو المص، فالحليب يعتبر مكافأة طيبة تدعم استجابات المص والضغط معا، ويدعم كذلك عادات أخرى كالقبض والإمساك بالزجاجة أو الثدي.

البكاء: من الأمور التي تشعل بال الآباء كثيرا بكاء الوليد. وهو موضوع تختلف فيه الآراء. فبعض العلماء يرى ترك الوليد يبكي لمدة تتراوح بين 15- 25 دقيقة، وهي حالة تقوي عضلات الصدر والرئتين، والبعض يرى أن يستجيب المجتمع فورا لبكاء الوليد، خاصة إذا كان له دافع كالجوع، أو الألم الناتج عن أي سبب آخر. وتستطيع الأمهات عادة تمييز بعض الصيحات وأسبابها. خاصة تلك التي ترجع للجوع أو الألم. وسوف نتناول هذه القضية بالمناقشة عندما نتحدث عن رعاية الطفل في هذه المرحلة.

وهناك أربعة أنواع من الصياح أو الصراخ أو البكاء.

1- بكاء الولادة ويستمر لثانية أو لبضع ثوان بعد أخذ نفسين عميقين يسببان أحيانا آلاما في الرئتين.

2- البكاء الأساسي بسبب الجوع، ويسمع عاليا بعد بضع ساعات من الوجبة السابقة (من 2- 4 ساعات).

3- استجابات بكاء الألم، وأمكن دراساتها نتيجة آلام الشك بالإبرة أو عند الحقن، وهي طويلة عنيفة يعقبها صمت طويل ثم بكاء مرة ثانية بعد استعادة التنفس، ويصاحبها توتر عضلي في الوجه وتقلصات عديدة في عضلات مختلفة من الجسم.

4- بكاء الغضب ويشبه البكاء الأساسي مع مزيد من دفع الهواء عبر الأحبال الصوتية.

هذا ويعتبر بكاء الأطفال حديثي الولادة أسلوبهم في التفاهم. ولذلك نجد أن الكثير من الأمهات والمربيات يمكنهن أن يتبين دافع البكاء ونوعيته.

ويهم المربين أو الآباء إيقاف البكاء، لصالحهم أحيانا، ولفائدة الوليد أحيانا أخرى. وقد يتم ذلك أولا بالإطعام، فإن لم ينفع فباستعمال المص. وقد وجد أن «الهدهدة» و «الطبطبة» قد تفيد تماما، وكذلك «الهزهزة» السريعة لتأثير كل ذلك على الجهاز العصبي اللاإرادي.

ومع ذلك فإن بعض العلماء يرون ألا يستجيب المسئولون عن رعاية الوليد لبكائه بهذه الأشكال من الرعاية، وذلك حتى لا تدعم عادة البكاء كوسيلة لإشباع الحاجات غير الضرورية، خصوصا وأن الوليد، بعد أن يكون قد تعود الالتصاق بالأم أو المربية، قد يستعمل البكاء، عادة، كأسلوب لاستمرار صحبتها له أو احتضانها إياه. وقد يتعرض الطفل بعد ذلك للحرمان من الأم لظروف خارجة عن إرادتها، ولذلك تصبح عملية رعايته مهمة شاقة إذا كانت قد طالت فترة الاتصال العضوي بينه وبين الأم بتلك الصورة السابقة.

كذلك تعم المواليد عادة استجابة البكاء في مواقف الإحباط فيما بعد. وإذا لم تكن هناك أسباب عضوية، فإن البكاء الكثير يعتبر عادة ظاهرة سلوكية ترتبط بالرعاية الزائدة، والتدليل واستمرار احتضان الوليد، مع عدم تعويده بالتدريج على الاستقلال والانفصال المناسب عن دفء صدر الأم. على أن هذه القضايا جميعا سوف تعالج بشكل أكثر تفصيلا في الفصل الأخير من هذا الباب.

الحواس لدى الطفل حديث الولادة:

ماذا يرى وماذا يسمع ذلك المولود الدقيق الأحمر الوجه المجعد الجلد الذي لأي كف عن البكاء؟ هل يشم، هل يتذوق؟ ما هي خواص العالم المحيط به التي تلفت انتباهه أكثر من غيرها؟ هل العالم بالنسبة له يكون بالفعل، كما قال وليم جيمس، خليطا من الأصوات والأضواء غير المحددة؟- (ABig booming buz-zing confusion)

الإجابة على هذا السؤال الأخير هي قطعا بالنفي. فالوليد في خلال الخمسة أو السبعة أيام الأولى من الميلاد يكون قد تخلص تماما من محنة الميلاد، وبدأ يحس ويميز عالما من الأصوات والأضواء والروائح، يختلف تماما عما كان يعيش فيه أثناء وجوده في الرحم.

فعلى الرغم من أن مولودنا كان محروما قبل مولده من قدر كبير من الإثارة الحسية، فإنه يصبح بإمكانه استخدام حواسه منذ اللحظة الأولى للميلاد. فعلى خلاف الثدييات الأخرى كالجرو، مثلا، الذي يولد أعمى وأصم، يولد الطفل الإنساني قادرا على أن يرى ويسمع ويشم ويتذوق.

ولكن كيف وصلت إلينا هذه المعلومات عن قدرة الوليد على الإدراك الحسي؟

ظاهرة الاعتياد:

إن ما يدركه الطفل يعتمد كلية على ما يجذب انتباهه. وعلى ذلك فإذا أردنا أن نعرف ما الذي يكتسبه الوليد من معلومات عن العالم المحيط به، علينا أن نحدد أولا ماذا يأسر انتباهه من المثيرات التي تصدر إليه من ذلك العالم.

وقد يكون بإمكاننا أن نعرف ما الذي ينظر إليه الوليد عن طريق ملاحظة حركة عينيه، وقد أمكن رصد هذه الحركة فوتوغرافيا، كما أمكن أيضا التقاط الصور التي تقع على بؤرة العين بآلات التصوير. على أن دراسة استجابة الوليد للمثيرات الحسية الأخرى لها وسيلتها الخاصة، وهي تسجيل التغير الذي يحدث في معدل النبض وكذلك التنفس. ذلك أن الوليد يبدي عادة انخفاضا في معدل النبض، عندما يعرض عليه مثير جديد، أو عندما يسمع نغمة موسيقية مختلفة، أو عندما يقع على لسانه طعم مختلف، مثلا. هذا التغير في معدل النبض يشير إلى أن الوليد قد أيدرك شيئا مختلفا في البيئة المحيطة به، أو أن هذا الشيء قد أثار دهشته. ولكن عندما يستمر عرض نفس المثير مرة بعد أخرى لفترة من الزمن، أو عندما يحدث ذلك لخمس أو ست مرات متتالية مثلا، فإن التغير الذي طرأ على معدل النبض يتوقف ويعود النبض إلى معدله العادي مرة أخرى. وإذا كان ذلك المثير مرئيا فإن الوليد في النهاية يكف عن النظر إليه بالطبع. مثل هذا التوقف في التغير الذي طرأ على معدل النبض يوحي بأن الوليد قد تحقق الآن من أن المثير المعروض عليه لم يعد مختلفا، ولذلك فهو لم يعد مبهورا به. وعندما يحدث ذلك فإننا نقول إن الوليد قد اعتاد ذلك المثير. وتسمى هذه الظاهرة بظاهرة الاعتياد. ولكن إذا عرضنا على الوليد بعد ذلك

مثيرا مختلفا (صورة كلب مثلا بعد أن اعتاد صورة الوجه المعروضة عليه سابقا) فإن معدل نبض الوليد يعود إلى الهبوط مرة أخرى، وهكذا.

وإذن فعن طريق ظاهرة الاعتياد، وكذلك عن طريق رصد حركة العينين عند الطفل، وربما أيضا عن طريق تغير السرعة في حركة الامتصاص (كمقياس للتذوق)، أو التوقف عن حركة الرضاعة كلية (كاستجابة للدهشة)، يمكننا أن نعرف الخصائص التي تتميز بها المثيرات التي تجذب انتباه الوليد أكثر من غيرها، وبالتالي يمكننا أن نعرف شيئا عن مدى تعرفه على العالم من حوله. ولنبدأ الآن بالحواس الخمس الواحدة بعد الأخرى.

الإبصار:

يستطيع مولود عمره ساعتان اثنتان أن يتتبع ضوءا متحركا. فهو حساس جدا للضوء، ويغلق عينيه أمام الضوء المبهر. على أن ذلك المولود لا يستطيع أن يركز بصره على أي شيء مرئي، إذا كان ذلك الشيء يبعد عنه أكثر من ثماني بوصات تقريبا، وحتى لو كان أقرب من ذلك. وهو في ذلك أشبه بالشخص الكبير ضعيف البصر، عندما ينظر إلى الأشياء. فإذا تحرك شيء على هذه المسافة تقريبا من بصر مولود عمره خمسة أيام (بصرف النظر هنا عما إذا كان ضوءا أو غيره) فإننا نجد أن مولودنا هذا يكون بإمكانه أن يتتبع هذا الشيء والمتحرك. وقد لوحظ أن المولود قد يتوقف عن الرضاعة عند رؤية مثل هذا الشيء (Kegan, Kleen and Zelazo,1978).

على أن مولودنا هذا في كل الأحوال لا يستطيع، بعد، أن يركز على المرئيات المتحركة بعينيه معا. فهو يفعل ذلك فقط إذا كان الشيء المرئي ثابتا أمام عينه. ذلك أن التآزر العضلي بين العينين لا يكون قد اكتمل بعد عند الميلاد.

الوليد والألوان:

ويستطيع الوليد أيضا أن يميز بين الألوان، كما أنه يفضل بعضها على البعض الآخر. فإذا فرض أننا عرضنا عليه مكعبا باللون الأخضر مثلا إلى الحد الذي يصل معه إلى درجة الاعتياد (انظر الفقرة السابقة)، ثم عرضنا عليه بعد ذلك كرة زرقاء اللون، فإننا نجد أن انتباهه يعود إلى التركيز مرة

أخرى على هذا المثير الجديد، مستجيبا بذلك للتغير الناتج عن اختلاف اللون. هذا وقد وجد أن المواليد يبدون تفضيلا واضحا للون الأحمر، (إذ يأسر انتباههم هذا اللون لمدة أطول)، ثم اللون الأزرق ثم الأصفر ثم الأخضر على هذا الترتيب (Flaste,1976)).

السمع:

عند الولادة يكون جهاز السمع تام النمو، ومع ذلك تكون المراكز السمعية باللحاء غير تامة النضج بعد. كما لا يتم التناسق والتآزر بين فصي المخ الأيمن والأيسر في هذه الوظيفة الحسية الحركية. ولذلك نجد الوليد في الشهور الأولى يجد صعوبة واضحة في تكامل الإحساس السمعي بالأذنين، لفترة طويلة، كما يظهر في اضطراب الحركة أو عدم توافقها مع المثيرات السمعية.

وفي الأسبوعين الأولين تكون العتبة الفارقة للإحساس السمعي عالية، وذلك بسبب السائل الذي يتسرب إلى الأذن الوسطى، ولهذا يحتاج الطفل إلى مثير قوي جدا قبل أن يحدث الاستجابة للمثير الصوتي [3]. وبعد امتصاص السائل تنخفض العتبة الفارقة للتمييز الصوتي انخفاضا سريعا. والمعروف أن الأصوات العالية تسبب سرعة دقات القلب عند المواليد، وأن الصوت العالي قد يثير الجهاز اللاإرادي ويسبب تعلم الخوف من الأصوات، ثم تعلم الخوف من الشجار أو الضرب أو التأديب الذي يصحبه صراخ عال.

هذا وتؤثر الأصوات في المواليد من طرق ثلاثة مختلفة:

أ-فهي إما أن تريح الطفل الوليد، إذا كانت من تلك الأصوات الحانية الرقيقة التي تسمع عند الهدهدة ومثلها.

ب-وإما أن تنبهه، إذا كان مستغرقا في سبات عميق، وهذا ما يحدث غالبا بسبب طول فترات النوم في هذه السن.

ج-وإما أن تغضبه. إذا كانت من الأصوات المزعجة أي العالية المفاجئة. فنرى مثلا أن الأصوات الإيقاعية الهادئة تسبب الارتياح للوليد، كما يجذب انتباهه الأصوات التي تقع ذبذبتها في حدود ذبذبة صوت الإنسان، وهي بذلك تبذر البذور الأولى لتعلم الخبرات الاجتماعية وعادات الاختلاط أو

حب الاختلاط بالغير من البشر.

إن حديثي الولادة يظهرون قدرة عجيبة على الاعتياد على أصوات معينة، وكذلك تمييز الأصوات التي تختلف عما ألفوه. كما يمكنهم في الأسابيع الأولى، التمييز بين الأصوات الحانية والغاضبة والمناجية، وهذه كلها تبدأ بعد فترة الأسبوعين الأولين للميلاد (Leventhal & Lipsitt 1964). ولعله من الغريب أن الوليد يستطيع في هذه المرحلة أيضا أن يميز بين نغمين موسيقيين لا يفرق بينهما سوى درجة موسيقية واحدة على سلم الموسيقى.

حواس أخرى:

هناك حواس أخرى تظهر في هذه الفترة المبكرة، ومنها حاسة اللمس الجلدي، وتظهر لدى المولود عندما يحس بإصبع يلامس وجهه، ويدير رأسه ليقترب منه بفمه. كذلك يحس المولود بدرجة الحرارة، ولو أنه لا يميز بين الحار والبارد، لكن المهم أنه يستجيب لدرجة الحرارة في طرفي هذا النقيض. ومع ذلك نرى أن المواليد دائما يزيدون من نسبة الغذاء، للحصول على كميات أكبر من السعرات الحرارية كلما انخفضت درجة الحرارة، وهذه عملية تتم بطريقة تلقائية أولية، أي أنها سلوك تعويضي يقوم به الجسم عندما يحس الوليد بانخفاض درجة حرارته عما يجب أن تكون عليه.

ولا يحس الوليد بالألم بسهولة في اليومين الأولين، ولكن تزداد هذه الحاسة وضوحا بعد ذلك. وتذكر بعض الدراسات أن البنات أشد إحساسا بآلام من البنين، إلا أن دراسات أخرى تلقى ظلالا من الشك على هذه النتيجة.

وللذوق قدرة حسية هامة للوليد، فالمواليد ينظمون كمية ما يشربونه من سوائل حسب المذاق. فهم مثلا يزدردون الطعام المسكر (المحلى بالسكر) بسرعة أكبر من سرعة ازدرادهم للماء. وتقل عن ذلك رغبتهم في شرب السائل الحامض أو المر أو المملح، فهم يرفضون ذلك غالبا.

أما من حيث الشم فقد لوحظ أنه في أثناء الأيام الأولى للميلاد، يصبح بإمكان المولود أن يميز بين رائحة ثدي أمه ورائحة ثدي سيدة أخرى (1977

(Lipsitt).

والآن على أي أساس تنتظم هذه الخبرات الحسية لدى المولود الجديد؟ بعبارة أخرى هل هناك أسس أو مبادئ معينة تشكل هذه الخبرات الحسية بناء عليها أم أن هذه الخبرات تأتي للوليد متناثرة، بلا شكل ولا تنظيم؟

تنظيم الخبرات الحسية لدى الطفل حديث الولادة:

إن عملية تنظيم الخبرات الحسية في أشكال ذات معنى هي العملية المعروفة بالإدراك. وهناك عدة نظريات في تفسير نمو الإدراك عند الطفل. ولكنا نكتفي بذكر أربع منها:

الأولى: ترى أن الإدراك ينتج عن عملية تنظيم أولية، وهي نظرية الجشتالت والمجاليين بشكل عام.

والثانية: هي النظريات الترابطية التي تنظر إلى الإدراك باعتباره استجابة معرفية متعلمة، كباقي الاستجابات الأخرى غير الأولية، وتحكمها نفس قوانين التعلم.

والثالثة: ومن أنصارها العالم «بياجيه»، و ترى أن الإدراك ينبثق عن نمو الأفعال الحركية.

على أن هناك نظرية رابعة ترى أن للإدراك جانبين: الجانب الأول هو إدراك الشكل البارز على أرضية أشد انحسارا وأكثر رتابة، أما الجانب الثاني فهو إدراك الشكل كشيء يتميز عن شكل آخر. وتؤكد هذه النظرية أن الجانب الأول في الإدراك عمليه أولية، لها أساس فسيولوجي. أما الجانب الثاني فهو مكتسب عن طريق التعلم. ومن أنصار هذه النظرية التي تعرف بالنظرية «البنائية» (Structarulism)، «دونالد هب» (Donald Hebb 1949). و «جوليان هوكبرج» (Julian Hockberg 1978) وفي غيرهما.

ولقد قام الكثير من البحوث التجريبية على الأطفال حديثي الولادة لحسم القضية في هذا الموضوع. وقد يكون من المفيد أن نذكر بعض هذه البحوث لمن يريد الاطلاع عليها ثم نكتفي باستخلاص ما اتفقت عليه هذه البحوث، دون الدخول في تفاصيلها النظرية. ومن أهم هذه البحوث ما قام به «إبلتون»و «كليفتون» و «جولد برج» (Appleton, Clifton and Goldberg ،1975) وكذلك ما قام به «برجمان» و «هيث» و «مان» (Bergman ،Haith and Mann

1961). وأيضا ما قام به «سالاباتيك» و «كيسين»، (Salapatek and Kessen 1966). ولقد أجمعت هذه البحوث وغيرها على أنه، حتى الأسبوع السابع من عمر الوليد، يستجيب المواليد لعناصر في الشكل، ولكنهم لا يستطيعون أن يستجيبوا للشكل ككل. فمثلا عندما ينظر الوليد إلى الوجه، فإن الذي يجذب نظره هو العينان أو النظارات أو مناطق التباين الحادة، كالخط الفاصل بين الشعر والجبهة. كذلك عندما عرضت على هؤلاء الأطفال أشكال هندسية كالمثلثات مثلا وجد أنهم ينظرون إلى زوايا المثلث وليس إلى المساحة الداخلية له. وتجذب انتباههم الزوايا الرأسية أكثر من الزوايا الأفقية.

ولقد سجلت هذه الملاحظات جميعا، عن طريق حركة العينين، آلات التصوير المخصصة لذلك. إلا أن تفسير هذه الملاحظات على أساس أن الطفل حديث الولادة يستجيب لعناصر من الشكل وليس للشكل ككل، ربما كان في حاجة إلى المراجعة. ذلك أن ما اعتبره هؤلاء الباحثون شكلا، ربما كان هو في الواقع أرضية بالنسبة للوليد، وما اعتبروه عنصرا، ربما كان هو الشكل بالنسبة له. فالوليد عندما يجذب نظره العينان في الوجه الإنساني، أو الزوايا في المثلث، فإن ذلك يمكن تفسيره على أساس أن العينين هما اللتان تبرزان كشكل على أرضيه هي الوجه، وأن الزاوية إنما تبرز كشكل على أرضية هي المثلث بأكمله. ذلك أن الشكل بالنسبة للأرضية مسألة نسبية؛ كما أنه ليس من الضروري في تعريف الشكل أن يكون معقدا. فإن بقعة بسيطة من أشعة الضوء الواقعة على أرضية الغرفة تعتبر شكلا.

وباختصار فإن التنظيم الإدراكي للخبرات الحسية، يبدأ أولا بعملية إدراك الشكل كمدرك بارز متميز عن أرضيته غير المحددة. أو بمعنى آخر فإن أول ما يجذب انتباه الوليد هو عناصر بسيطة في المجال الحسي، يستجيب لها كأشكال عدة لا معنى لها، ثم تنمو بعد ذلك قدرته على إدراك الأشكال الأكثر تعقيدا. أما العوامل التي تحدد الأشكال التي يستجيب لها الوليد في هذه المرحلة، فقد كانت موضع دراسات عديدة أمكن في النهاية أن نستخلص منها المبادئ الآتية:

1- التغير: يولد الأطفال ولديهم ميل أولي للانتباه إلى الأشياء، أو الأحداث التي تتسم بالتغير. وبتضمن التغير المظاهر الآتية:

أ-الحركة، فالأشياء المتحركة تجذب انتباه الوليد أكثر من الأشياء الثابتة: فإذا عرضنا على الوليد مثلا كرة حمراء مرة، وطرف شيء أحمر يتحرك ببطء مرة أخرى، فإنه يظل ينظر إلى ذلك الطرف الأحمر الذي يتحرك ببطء لمدة أطول مما يستغرقه بصره في النظر إلى الكرة الحمراء. ذلك أن الحركة هي نوع من التغير: تغير في المكان.

ب-التباين، ويظهر التباين في الأشياء ذات الحدود الواضحة. فإذا عرضنا على وليد مثلا مثلثا أسود على قاعدة بيضاء، فإن الوليد يركز انتباهه بالقرب من جوانب المثلث. كذلك إذا عرضنا على الوليد خطا عريضا أسود على أرضية بيضاء، فإن الوليد يظل يحوم ببصره قرب حافة ذلك الخط الأسود. ومعنى ذلك أن الوليد يوجه انتباهه دائما نحو أعلى درجات التباين. وقد سبق أن ذكرنا أنه بالنسبة للوجوه الإنسانية يجتذب انتباه الوليد، أكثر من غيره، الخط الفاصل بين الشعر والجبهة، أو الخط الفاصل بين الذقن والملابس وهكذا.

2- اللون: يبدو أن المواليد يفضلون ألوانا معينة على ألوان أخرى. وقد سبق أن أشرنا إلى أن اللون الأحمر قد يكون أكثر جاذبية بالنسبة للوليد من غيره من الألوان، ويأتي بعد ذلك الألوان الأزرق فالأصفر فالأخضر على الترتيب.

3- الخطوط المنحنية في مقابل المستقيمة: لسبب أو لآخر ينظر الوليد إلى الخطوط المنحنية مدة أطول من تلك التي يستغرقها نظره إلى الخطوط المستقيمة. وعلى ذلك فإنه ينظر إلى الدائرة مدة أطول مما ينظر إلى المربع أو المثلث أو المعين. ويبدو أن الخطوط المنحنية والدائرية تنساب فيها حركة العين بسلاسة أكثر من الخطوط المستقيمة المنكسرة في زوايا معينة.

ويجيء ميل الوليد إلى النظر إلى عيني أمه (دون غيرها من تقاطع الوجه) منسقا مع المبادئ السابقة: فالأعين «مستديرة»، و«متباينة» (أسود وأبيض) و «متحركة».

الفحص: يقوم الوليد بعملية مسح بصري للبيئة المحيطة به طالما أنه مستيقظ. وقد لوحظ أن عملية الفحص هذه تخضع للقواعد الآتية:

أ-عندما يكون الوليد مستيقظا ومنتبها فإنه يفتح عينيه.

ب-في حالة غياب الضوء يقوم الوليد بعملية الفحص بشكل مكثف.

وذلك لأن عيونه عندئذ تكون مفتوحة بشكل أكبر، كما أن حركتها تكون أكثر انسيابا وأوسع مدى.

جـ-في حالة وجود الضوء وغياب أية حواف (تباين أو حدود) يقوم الوليد بعملية فحص واسعة غير محددة.

د-إذا عثر الوليد ببصره على حواف أو حدود، فإنه يركز انتباهه بالقرب من هذه الحدود ويحاول أن ستقصيها.

ويعتقد «هيث» (Haith 1981) الذي استخلص هذه القواعد من أبحاثه، أن عملية الفحوص هذه، التي يقوم بها الوليد، هي محتواة للاحتفاظ بمستوى عال من النشاط العصبي. ذلك أن هذا الفحص يستثير أجزاء من المركز البصري في اللحاء.

ويرى المؤلف أن هذا الفحص-في الوقت نفسه-يخدم وظيفة أخرى. فكما أننا نحن الكبار نمل، إذا ظل المجال المرئي أمامنا ثابتا لا يتغير، كذلك الوليد. فإذا لم يحصل الوليد على تغير في مجاله المرئي، فإنه يبحث عنه، أي أنه يبحث عن ذلك التغير عن طريق تجواله ببصره في البيئة المحيطة به. وقد دلت التجارب العديدة على كل من الإنسان والحيوان على أن الحاجة إلى تغير المثير هي حاجة أولية[4].

قدرة الوليد على التعلم:

ما هي أول سن يكون فيها الوليد قابلا للتعلم ؟

إن تحديد العمر الذي يبدأ فيه الوليد بالتعلم. تحديدا دقيقا، وإن كان عملية صعبة، إلا أنه ليس من المستحيل الإجابة عليها. وقبل أن نجيب عليها يجب أن نذكر بأن المقصود بالتعلم هنا، إما اكتساب مثيرات شرطية(عن طريق الاشتراط الاستجابي أو الكلاسيكي) وإما تعديل في السلوك الإجرائي (عن طريق التدعيم أو بدأ الاشتراط الإجرائي).

ولقد حاول «ماركويس» (Marquis 1941) الإجابة على هذا السؤال بأن جاء بمجموعتين من الأطفال حديثي الولادة، ووضع الأولى على جدول رضاعة كل ثلاث ساعات، والثانية على جدول رضاعة كل أربع ساعات. وبعد سبعة أيام غير النظام، فجعل الأولى محل الثانية والثانية محل الأولى، فوجد أن كل مجموعة ظلت مع ذلك تبدي نشاطا حركيا متزايدا في الوقت

الذي كانت تتلقى فيه الرضاعة حسب الجدول الأول. ويفسر ماركويس هذا بأن الأطفال تعلموا بسرعة أن يستجيبوا للتوقيت الذي تعودوا فيه أن يتلقوا الرضاعة، ويعتبر التوقيت هنا بمثابة المثير الشرطي لاستجابة الرضاعة.

وقامت تجارب أخرى كثيرة بعد ذلك لإثبات أن الطفل يمكنه في وقت مبكر جدا، أن يكتسب مثيرات شرطية مثل صوت شوكة رنانه مثلا، أو إضاءة ضوء، وذلك بالنسبة لأفعال منعكسة مثل رمش العين، أو حركة الرضاعة عندما تقترن تلك المثيرات بالمثيرات الطبيعية لهذه الأفعال المنعكسة (Abrahaam, Brack-bill Carpenter, and) Fitzgerald,1970 .

وبالرغم من أن معظم هذه التجارب، قد انتقد على أساس منهجي، فقد أصبح من الثابت الآن بناء على دراسات حديثة، أنه في غضون الشهر الأول يمكن أن يكتسب الطفل مثيرات شرطية، كما يمكن أن تعدل استجاباته الإجرائية. كما أصبح معروفا أيضا أن عملية الاشتراط الإجرائي يمكن إحداثها بسهولة وبنجاح، أكبر مما يحدث بالنسبة للاشتراط الكلاسيكي. ذلك أنه في حالة الاشتراط الكلاسيكي، قد يكون لعدم نضج الجهاز العصبي عند الطفل حديث الولادة أثره في صعوبة القدرة على الربط بين المثير الشرطي والاستجابة، وكذلك قد تكون بعض المثيرات الجديدة مثيرة بشكل طبيعي للمقاومة، وعدم التقبل من ناحية الطفل، وبذلك تتعطل عملية الإشراط بدلا من أن تحدث. أما في حالة الاشتراط الإجرائي فإن الموقف يختلف. ذلك أنه ما على المجرب إلا أن يعقب على حدوث استجابة إجرائية موجودة بالفعل بعملية التدعيم لكي يحدث التعديل المطلوب.

وكمثال على التجارب التي أجريت في الاشتراط الإجرائي عند الطفل حديث الولادة، ما قام به «واطسن»(Watson 1967) على مجموعة س الأطفال تتراوح أعمارها بين 9- 14 أسبوعا. وكان يعرض مثيرا جذابا للأطفال الذين يديرون رؤوسهم إلى جهة معينة، فوجد أن الأطفال الذين أداروا رؤوسهم إلى نفس الجهة للمرة التالية بعد خمس ثوان، كان احتمال إدارتهم لرؤوسهم لهذا الاتجاه المفضل أكثر من غيرهم. أما الأطفال الذين أداروا رؤوسهم قبل أو بعد انقضاء هذه الفترة فإنهم كانوا أقل حظا في اكتساب هذه الاستجابة. وقد استنتج واطسن من ذلك أن فترة الخمس ثوان هي

أنسب فترة يمكن أن تنقضي بين الاستجابة وعملية التدعيم، إذا ما، أردنا أن نحدث التعديل المطلوب (استدارة الرأس إلى جهة معينة)، (إذا كان للطفل أن يحصل على المثير الجذاب). وقد علل واطسن ذلك بأن الأطفال الذين أداروا رؤوسهم قبل مضي هذه الفترة، لم يكن لديهم الوقت الكافي لاستيعاب العلاقة بين الاستجابة والمكافأة. أما بعد فوات هذه الفترة فان الطفل لا تكون لديه القدرة على إدراك علاقة التتابع (بين الاستجابة والمكافأة).

ولهذه التجربة مضمون هام جدا من حيث رعاية الطفل حديث الولادة. ذلك أنه إذا كانت الفترة التي تنقضي بين الاستجابة وعملية التدعيم لها أهميتها في عملية التعلم، لاذا كان لابد لهذه الفترة أن تكون قصيرة حتى يستطيع الطفل أن يدرك العلاقة بين استجابة معينة، والثواب الذي يحصل عليه نتيجة لها، لزم عن ذلك كله أن الآباء الذين يريدون أن يؤثروا في سلوك أطفالهم، عليهم أن يستجيبوا على الفور تقريبا نشاط هؤلاء الأطفال إذا كان لهم أن ينجحوا في إحداث ذلك التأثير.

وقد أراد بابوسيك (Papousek 1967) عالم النفس التشيكي، أن يستخدم كلا من الاشتراط الاستجابي (الكلاسيكي) والاشتراط الإجرائي معا في تجربة للحصول على استجابة إدارة الرأس من الوليد. وقد استخدم اللبن في هذه التجربة كمثير طبيعي ومدعم معا. فكان يقدم اللبن من الجانب الأيسر عندما يدن جرس معين. فإذا أدار الوليد رأسه فانه يحصل ع اللبن. أما إذا لم يدر رأسه فإن المجرب يلمس الركن الأيسر من فمه بالحلمة. فإذا ظل يفشل في الاستجابة، فان المجرب يدير له رأسه ويريه اللبن ثم يعيد رأسه مرة أخرى إلى مكانها في الوسط.

وقد استمرت هذه التجربة لمدة ثلاثة أسابيع واستغرقت من المجرب177 محاولة، كل عشر منها في فترة منفصلة، وذلك قبل أن يتعلم الوليد استجابة إدارة الرأس عند سماع الجرس للحصول على اللبن. وقد أستنسخ بابوسيك من هذه استجابة التجربة أن الوليد بإمكانه أن يتعلم، ولكن عملية الاشتراط لا تكون ذات فاعلية سريعة إذا كانت الأحداث والاستجابات جزافية. إما إذا قامت عملية الاشراط على أساس ما هو موجود بالفعل من استجابات في الحصيلة السلوكية للطفل، وما هو مستعد لأن يستجيب من مثيرات،

فإنها (أي عملية الاشتراط تكون عندئذ سهلة وأكثر فاعلية.

باختصار إذن يمكننا أن نقول: (1) إن قابلية الوليد للتعلم تبدأ منذ الأسابيع الأولى في حياته. (2) إن عملية الاشتراط الإجرائي تكون أسهل نسبيا من عملية الاشتراط الاستجابي، حيث أن بعض المثيرات قد يكون مرفوضا بشكل أولي من جانب الوليد. (3) إنه سواء في حالة الاشتراط الإجرائي أو الاشتراط الاستجابي، تتوقف فاعلية الاشراط على ما يمكن أن يصدر من الوليد من استجابات. فأنت يمكنك أن تحدث اشتراطا بالنسبة لحركة موجودة بالفعل كحركة الرأس، ولكن لا يمكنك إن تحدث اشتراطا لاستجابة مثل الجلوس إ ذا كان الطفل غير معد لها بعد. (4) تعتبر الفترة الزمنية المنقضية بين المثير الطبيعي والمثير الشرطي وكذلك بين الاستجابة وعملية التدعيم، متغيرا هاما في عملية التعلم عند الوليد، نظرا لقدرة الوليد المحدودة على إدراك (استيعاب) علاقة التتابع في كل من هاتين الحالتين . ولهذه الحقيقة الأخيرة مضمون نفسي تربوي على درجة قصوى من الأهمية.

2 النمو الحركي و المعرفي لطفـل المهـد من الأفعال إلى الأفكار

مقدمة

عندما يصل الوليد إلى سن الثالثة يكون قد حقق نموا حركيا ومعرفيا سريعا، نموا يتضمن أكثر من مجرد زيادة في الوزن والحجم. فمع تقدم السن يتقدم أطفال المهد بشكل واضح في النمو الحركي، ونمو التآزر النمو المعرفي بالبيئة المحيطة به.. فالطفل الذي يولد وهو مزود ببعض الأفعال المنعكسة البسيطة كالامتصاص والنظر والقبض وغيرها مما سبق ذكره في الفصل السابق، يتعلم بالتدريج أن يصل إلى الأشياء وأن يتناولها وأن يحبو وأن يمشي، وأن يجري. وجنبا إلى جنب مع النمو الحركي هذا، يسير النمو المعرفي، أي قدرة الوليد على معرفة وفهم العالم المحيط به. والواقع أنه من خلال الاستجابات الحركية تبدأ لدى الطفل عملية تنظيم إدراكي للبيئة المحيطة به، كما يبدأ لديه أيضا نمو القدرة على التعامل مع هذه البيئة. فإذا ما وصل الطفل إلى سن الثالثة يكون قد حصل

فهمه للأبعاد الأساسية للعالمين اللذين يعيش فيهما: عالم البشر وعالم الأشياء.

والواقع أنه لم يكن من السهل أن يوضح الباحثون العلاقة بلين النمو الحركي، والنمو المعرفي عند الأطفال في هذه المرحلة. ذلك أن الرضع [1] لا يستطيعون أن يصفوا لنا لماذا أو كيف يقومون بما يفعلون ؟

إن من الصعوبة بمكان أن نعرف ماذا يدرك الأطفال أو ماذا يفهمون، فالطفل، لا يستطيع أن «يقول» ما إذا كان متعبا أم سعيدا، أو ما إذا كان يدرك هذا اللون على أنه أزرق أم أحمر، أو أن هذه الصورة أكثر جاذبية من الأخرى. فكل ما نراه من الأطفال هو «الأداء» ومن الأداء نستنتج «الكفاءة». أما ماذا «يعرف» الطفل فهذا أمر جد صعب أن نصل إليه.

ومع ذلك فإن هناك مسلمات. من هذه المسلمات أننا-ككبار نقوم بل بدراسة الطفل-علينا أن نتذكر أن عالم الطفل هو البيئة كما يراها الطفل نفسه وليس، كما نراها نحن. وقد لا يوجد إلا شبه ضعيف بين عالم الطفل والحقيقة كما يراها الكبير. ذلك أنه لا يوجد ما يبرر أن نعتبر أن الأطفال يفكرون كما يفكر الكبار. وإذا سلمنا أن الرضيع له «نظريته الخاصة عن الحقيقة» تصبح دراستنا للنمو المعرفي للرضيع عبارة عن محاولات لصياغة نظرية عن نظرية الرضيع هذه. كيف نستطيع أن نقرر ما يعرفه الطفل ؟ هذا هو ما سيدور حوله هذا الفصل.

النمو الحركي

إن أية نظريه علمية لا بد من أن تعتمد على ما هو ملاحظ. وكل ما نلاحظه عند الطفل في هذه المرحلة-كما سبق أن ذكرنا هو أداؤه. ولذلك قبل أن نجيب عن السؤال كيف يدرك الرضيع العالم المحيط به وكيف يستجيب له، لابد أولا أن نعرف كيف تنمو لديه المهارات الحركية؟ ولكي نبين الارتباط الوثيق بين النمو المعرفي ونمو المهارات الحركية نذكر مثالا، وليكن نناء برج من المكعبات. إن بناء برج من المكعبات يتضمن قدرة على إدراك العلاقة المكانية. ولكن في نفس الوقت فإن الطفل لا يستطيع أن يبدأ هذه اللعبة-أي بناء برج من المكعبات-قبل أن يكون قد كون المهارات الحركية للإمساك والتناول والوضع في المكان. الإدراك والمهارة الحركية

إذن يعتمد كل منهما على الآخر، بل هما وجهان لشيء واحد، وإن كان التركيز على الواحد منهما أو الآخر يختلف حسب المرحلة التي يمر بها الطفل في العملية الواحدة. مثلا، الطفل الذي يستطيع أن يبني البرج من المكعبات يركز على وضع المكعبات، و هذه عملية تعتمد على بعض الإدراك أو الفهم للعلاقات المكانية في الوقت الذي تكون فيه مهارة التناول سهلة أو حتى آلية، أما الطفل الذي يكون قد بدأ في القيام بهذه اللعبة، فإنه يركز على عملية التناول ذاتها، أي على المهارة الحركية، وليس العلاقة المكانية كيف إذن تسير عملية نمو المهارات الحركية؟

مراحل النمو الحركي:

- في الشهر الأول لا يستطيع الوليد أن يرفع رأسه، ولكنه يستطيع أن يدير رأسه عند ملامسة الخد. ويستطيع أن يتتبع حركة أفقية لكرة مثلا، كما يستطيع أن يقبض على شيء إذا وقع في كفه.

- في حوالي الشهر الثالث تكون الأجهزة الحركية الكبرى التي تتحكم في حركة الرأس والجذع والساقين والذراعين، قد نضجت إلى الحد الذي يمكن الرضيع من أن يمسك رأسه مرفوعا عندما يوضع في وضع الجلوس. كما يمكنه أيضا أن يرفع رأسه والجزء الأعلى من صدره عندما يكون منبطحا. ويمكن أن يتتبع ببصره كرة تتحرك رأسيا، كما يمكنه أن ينظر إلى يديه وأن يجعلهما تتشابكان، وأن يفصلهما عندما تتشابكان. ويمكنه كذلك أن يحضر إلى فمه شيئا أمسك به.

- في سن ستة أشهر، يستطيع الطفل أن يصل إلى درجة أكبر من التحكم في العضلات الكبيرة. فيستطيع أن يجلس مستندا، وأن يرفس بقوة، وأن يمسك برجليه. كذلك تكون الأجهزة الحركية الدقيقة قد نضجت إلى الحد الذي يمكنه من أن يقبض على شيء بيديه الاثنتين، وأن يحرك هذا الشيء إلى فمه وأن يقوم بامتصاصه.

- في سن تسعة أشهر يمكن للطفل أن يجلس بمفرده، وأن يرفع نفسه لوضع الوقوف، وأن يبدأ في الحبو. كذلك يمكنه أن يمسك ببعض الأشياء أو الخيوط بين الإبهام والسبابة (وإن كان لا يستطيع أن يتخلص منها بإرادته).

- في سن سنة واحدة يستطيع الرضيع أن يحبو، ويستطيع البعض أن يمشي منفردا، كما يستطيع أن يضع خوابير في ثقوبها، وأن يتناول اللعب بطرق أخرى غير مجرد وضعها في الفم، ويستعمل الأدوات اليومية، كالأمشاط مثلا، للأغراض التي خصصت لها. ويتعلم أن يستخرج الأشياء التي خبئت أمام ناظريه.

- في سن 18 شهرا يتعلم الأطفال صعود السلم وهبوطه مع المساعدة. كذلك يجرون اللعب ذات العجلات، ويمشون وهم حاملون لعبة، ويبنون أبراجا من مكعبات، ويستمتعون بالنظر إلى الصورة في الكتب إذا ما قلبت الصفحة لهم.

- في سن السنتين يستطيع الوليد أن يمسك بالقلم ويخطط، ويقلب صفحات الكتاب صفحة صفحة، ويشرب وهو واقف، ويبني برجا عاليا من المكعبات.

إن بعض هذه المظاهر النمائية قد يبدو من وجهة نظرنا نحن الكبار شيئا بسيطا للغاية. فقد نضحك مثلا من فكرة أن هناك شخصا كبيرا لا يستطيع أن يمضغ لبانا (علكا). أثناء سيره. ولكن بالنسبة للطفل فإن عملية الشرب أثناء الوقوف مثلا، أو حمل لعبة أثناء صعوده، أو هبوطه الدرج، تتضمن تآزرا بين الأجهزة الحركية الكبيرة والأجهزة الحركية الصغيرة، بشكل يحتاج إلى الكثير من المران والمجهود، قبل أن يتقن الطفل مثل هذه المهارات. فالطفل الذي يتعلم التناول أو الإمساك، لابد له من أن يركز بشكل تام على هذه العملية عند القيام بها عدة مرات قبل أن تصبح آلية. ومثال ذلك تناول زجاجة اللبن وإيصالها إلى الفم للرضاعة. هذه العملية التي يتدرب عليها الطفل فترة طويلة تحتاج، على بساطتها، إلى تآزر بين حركات ثلاث: النظر، والإمساك، والامتصاص. بمعنى آخر، فإن العين واليد والذراع والفم، لابد من أن تعمل معا، قبل أن يستطيع الطفل بالفعل أن يحضر زجاجة اللبن إلى فمه. وهكذا جميع الحركات المماثلة كبناء برج من المكعبات أو صعود الدرج حاملا شيئا و ما إلى ذلك.

بين عالم الحركة وعالم المعرفة:

إن نمو المهارات الحركية بالشكل السابق ذكره لا يعاون الوليد على تأدية

أنشطة معقدة فحسب، بل إنه يفتح أمامه أيضا عالما جديدا للكشف والاستطلاع. ومرة أخرى نذكر أن النمو الحركي والنمو المعرفي يسيران في هذه المرحلة جنبا إلى جنب. فالطفل الذي أصبح في مقدوره الآن أن يقف، يصبح في استطاعته أن يرى مائدة القهوة ودولاب التزين من السطح، بعد أن كان يراهما فقط من أسفل، أي بمسقط رأسي بعد أن كان يراهما بمسقط أفقي. والسطح وما عليه من عالم جديد مليء بالأشياء الجذابة، يوفر الفرص للمس والتحريك والعبث سوأ أحيانا للكسر لكل ما يجده الطفل في متناول يده. وعلى هذا الأساس، كلما نما الطفل من الناحية الحركية، يصبح في مقدوره أن يستكشف وأن يستطلع، وأن يتفاعل أكثر و أكثر مع العالم المحيط به. وعن طريق هذا التفاعل المستمر بين الوليد والعالم المحيط به حسيا وحركيا، تنمو العمليات المعرفية التي تساعده على فهم ذلك العالم، وتجعله أقدر على السيطرة عليه.

هذا الارتباط الوثيق بين النمو الحركي والنمو المعرفي في مرحلة المهد قد حدا بالعالم النفسي المعروف «جان بياجيه» إلى تقسيم هذه المرحلة التي سماها بالمرحلة «الحسية الحركية»، إلى ست مراحل فرعية، تتميز كل منها بنمط معين من الاستجابات التي يستطيع الطفل أن يقوم بها، والتي لها في الغالب مضمون معرفي. ولسوف نستفيد من أفكار بياجيه في النمو المعرفي، في هذه المرحلة وفي غيرها من المراحل، ولكن دون الدخول في تفاصيل النظرية ذاتها، التي سبق أن عرضنا ملخصا لها في مؤلف سابق (إسماعيل وغالي, 1981)، والتي يجد القارئ عرضا وافيا لها في مطبوع آخر (إسماعيل وآخرون, 1981).

الرضيع وعالمه المعرفي

الدافع إلى الاستطلاع:

ما الذي يدفع الطفل أصلا إلى الحركة للاستكشاف ؟ حتى سنة 1959 عندما نشر «روبرت هوايت» (White، 1959) دراسته الكلاسيكية عن دافعيه الرضيع، كانت نظريات «اختزال الحاجة» أو «اختزال الدافع» تفسر النشاط الإنساني، بما في ذلك نشاط الرضيع، باعتبار أنه محاولات لإشباع الدوافع الفسيولوجية الأساسية. بمعنى أنه لابد-في رأي هذه النظريات-أن توجد

قوة خارجية كوقوع مثير مؤلم أو نقص يعتري أنسجة الكائن العضوي، كما في حالات الجوع والعطش، حتى يتحرك هذا الكائن. وكانت المشكلة بالنسبة لهذه النظريات أنها لم تستطع أن تفسر نشاطات مثل لعب الأطفال، أو-لنفس السبب-قراءة الكبير لقصة بوليسية مثلا، أو حتى لعب القطة بكرة من الخيوط الصوفية.

وجاء مقال هوايت فحدث تحول كبير في تفسير دافعيه الأطفال. وكانت نظريته أن الدافع إلى النشاط الذي يبدو غير هادف في حياة الرضيع وصغار الأطفال هو «دافع الكفاءة»، (Competence)، وهو مصطلح استخدمه ليعبر به عن «قدرة الكائن العضوي على التفاعل بكفاءة وفاعلية مع بيئته». فالأطفال الذين يضحكون عندما يهزون شخشيختهم (الجرجاشة) فتحدث صوتا، إنما يفرحهم-في رأيه-الشعور بالقدرة على التأثير أو إحداث الأثر؟ ذلك الشعور الذي يمكن ترجمته إجرائيا، بأنه إدراك من ناحية الطفل بأن نشاطه يمكن أن يحدث تأثيرا في البيئة المحيطة به، أي يجعلها تستجيب بطرق يقع زمامها في يده هو.

أما مثيرات هذا الدافع-في رأي هوايت فهو إحداث تغيير في الموقف المثير الواحد. فالأطفال يمكنهم أن يحدثوا تجديدا في الأشياء عن طريق نشاطهم الذاتي. فهم يستطيعون مثلا أن يجعلوا الكرة «تسلك سلوكا مختلفا» بأن يسقطوها أو يدحرجوها. وبإمكانهم أن يستعملوا المكعبات لعمل تركيبات جديدة. وإلى جانب ذلك فإن الأطفال يبحثون عن الجديد في بيئتهم وفي ألعابهم، لكي يظلوا محتفظين بقدر كاف من الاهتمام.

إن قيمة الإضافة التي جاء بها مفهوم الكفاءة هذا، لا تكمن فقط في مساعدته على تفسير بعض النشاطات التي كانت تبدو بغير تفسير في حياة الرضيع وصغار الأطفال، بل في أنه قد ساعد أيضا-وربما بشكل أهم-على اعتبار السلوك المعرفي-بوجه عام-سلوكا تكيفا. إننا جميعا في «حاجة» إلى أن نتفاعل بفاعلية مع البيئة (إذا كان لنا أن «نتكيف معها»)، ومن ثم فإننا نسعى بشكل أولي إلى تحقيق ذلك (أي إلى التعامل بفاعلية مع البيئة)، وهذا هو معنى الدافع إلى الكفاءة، ولكننا لا نستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا عرفناها. ومن هنا كان اعتبار النشاط التلقائي الموجه إلى الفحص، والاستكشاف والاستطلاع وجميع أنواع النشاط المعرفي، نشاطا

تكيفا بدافع تحقيق الكفاءة. إن هذه الفكرة لا تختلف عن فكرة بياجيه الذي اعتبر أن الذكاء عبارة عن «ميكانزم» تكيفي بالنسبة للجنس البشري.

واستكمالا لهذه الصورة فإننا لا نستطيع أن نتوقف عند اعتبار «الرغبة» (في المعرفة فقط هي نتاج ذلك الدافع الأولي للكفاءة، بل لابد من أن ندفع هذه النقطة إلى الأمام قليلا ونقول إن الدافع إلى الكفاءة لا يؤدي فقط إلى تنشيط السلوك المعرفي، بل إنه أيضا-(شأنه في ذلك شأن أي دافع في أي مجال آخر)-يحدد، عن طريق عملية تدعيم فارق، شكل وخصائص هذا السلوك، بناء على تأديته أو عدم تأديته للوظيفة التي يفترض أن يؤديها (أي تحقيق الكفاءة). وسوف نعرض للنمو المعرفي في الفقرات التالية من هذا الإطار النظري الذي لا يختلف في أساسه عما وضعناه في المدخل إلى هذا الباب. فإذا كان التعامل مع الطفل بكفاءة من جانب المحيطين به، يكسبه الثقة فيمن حوله، فإن تفاعل الطفل بكفاءة مع البيئة المادية يكسبه الثقة فيما حوله.

الإدراك والانتباه:

يتوقف انتباه الطفل بطبيعة الحال على ما يستطيع أن يدركه. فإذا كان الإدراك هو إعطاء معنى للشكل، فإن الانتباه هو الاستجابة لأشكال دون الأخرى لصفات معينة في تلك الأشكال، إلى جانب الدوافع إلى مثل هذا الانتباه.

ولقد حاولنا في الفصل السابق أن نقيم هذه العلاقة بين الإدراك والانتباه، وانتهينا إلى أن الطفل حديث الولادة ينتبه إلى الأشياء التي تتحرك وإلى الأشياء ذات الإطار المحدد (وبالذات إلى الإطار الخارجي لهذه الأشياء)، وكذلك إن الأشياء التي تحتوي على تباين واضح بين الظل والضوء، وأن كل ذلك يقع في إطار إدراك الشكل على أرضية وهو عملية أولية ترجع إلى تكوين الجهاز العصبي عند الطفل ولا تخضع للتعلم أو الخبرة.

وقبل أن نستكمل الحديث عن نمو الانتباه في هذه المرحلة، يجب أن ننبه أولا إلى أن هناك فرقا بين الأشياء التي تجذب الانتباه-عند الطفل كما عند الكبير والأشياء التي تستغرق الانتباه. أو بعبارة أخرى هناك فروق بين الأشياء التي تلفت النظر، دون أن يكون من الضروري أن تستمر هذه الأشياء

في الاحتفاظ بالانتباه إليها، وبين الأشياء التي يحتفظ الشخص بالانتباه إليها مدة أطول من غيرها. والرضع (الأطفال في هذه المرحلة) يلتفتون بشكل أسرع إلى الأشياء الكبيرة والأشياء المتحركة. ولكنهم ينظرون أو ينتبهون لمدة أطول إلى الأشياء الجديدة والأشياء المعقدة. ولنتتبع الآن بالتفصيل تطور عملية الانتباه وعلاقة ذلك بنمو الإدراك.

بعد المرحلة الأولية التي سبق أن تحدثنا عنها عند الطفل حديث الولادة، يدخل الطفل في مرحلة أخرى من مراحل نمو الانتباه، وذلك عند وصوله إلى سن شهرين. ذلك أنه يوجه انتباهه عندئذ بشكل أكبر، إلى المثيرات التي تختلف اختلافا معتدلا (متوسطا)-وليس اختلافا تاما أو كبيرا-عن تلك التي ألفها، أو التي اعتاد رؤيتها. فالأطفال في هذه المرحلة، يوجهون انتباها أكبر إلى العبارات التي تختلف اختلافا معتدلا عن عبارات سبق أن سمعوها، وليس إلى العبارات الجديدة كل الجدة، أو المماثلة لما سمعوا. كذلك فهم يصرفون وقتا أكبر في النظر إلى أشياء تختلف اختلافا معتدلا عما ألفوه (قناع لوجه يختلف فيه وضع العينين مثلا) وليس إلى تلك التي تختلف اختلافا بسيطا أو كليا (قناع غفل من أية ملامح مثلا). ويعزو «كاجان» (Kagan 1972) التغيير في الانتباه في هذه الفترة إلى أن الطفل يكون في استطاعته عندئذ أن يكون «شكلا تصوريا عاما» للأحداث التي تمر به، (Schema)، وذلك كنتيجة لتكرار اتصاله بالبيئة. وتعتبر هذه القدرة الجديدة على تكوين تصور عام للأحداث، أساسا ضروريا لإدراك الفرق بين شكل جديد وشكل قديم «سبق أن مر به». وبعبارة أخرى فإن الطفل في هذه المرحلة يكون في استطاعته أن يميز بين شكل وشكل بعد أن كان لا يستطيع إلا أن يميز شكلا على أرضية. هذا التمييز بين شكل وشكل يحتاج أيضا، إلى جانب الاحتفاظ بانطباعات عن الأحداث التي يتعرض لها الطفل إلى إدراك للتفاصيل (البارزة) داخل الشكل الكلي فإذا اختلفت بعض هذه التفاصيل في تكوين ما تعود الطفل أن يراه بشكل آخر من قبل، يصبح هناك من الأسباب ما يدعو الطفل إلى أن يصرف انتباها أكثر إلى مثل هذه الأشياء التي يراها خارجة عما أنفه.

حتى الآن نكون قد تحدثنا عن وجود مرحلتين بالنسبة لنمو الانتباه والإدراك عند الرضيع. المرحلة الأولى (الشهر الأول للميلاد) يتحدد فيها

نوع المدركات التي تجذب انتباه الطفل، والمدة التي يستغرقها انتباهه إليها. عن طريق أبعاد طبيعية مطلقة مثل التباين اللون والحركة والاستدارة. والمرحلة الثانية وهي ما فرغنا من الحديث عنها توا، ويتحدد شيها الإدراك والانتباه على أساس الاختلاف في عنصر ما من عناصر شكل سبق أن اعتاد الطفل رؤيته، أي اختلاف شكل عن شكل آخر مألوف.

فإذا ما وصل الطفل إلى سن تسعة شهور، فإنه يدخل في مرحلة ثالثة كل من مراحل تطور الانتباه. وتستمر معه هذه المرحلة حتى نهاية هذه الفترة، أي حتى سن الثالثة. في هذه المرحلة تكون قدرة الطفل على إدراك التفاصيل الأكثر دقة قد نمت إلى درجة أكبر. وبذلك يميل مرة أخرى إلى الانتباه إلى الأشياء المتشابهة، أو بمعنى آخر، الأشياء التي تختلف عن بعضها البعض اختلافا بسيطا، كالوجوه مثلا، أو حتى الأشكال المجردة أو الأقنعة، التي تلبس على الوجه، وهكذا، حيث لا يكون الاختلاف بين الواحد والآخر إلا طفيفا.

وإذا كانت الجدة هي مبدأ التفسير في المرحلة الأولى، والاختلاف أو الحيد عن المألوف هو مبدأ التفسير في المرحلة الثانية، فإننا لا نستطيع أن نقيم تفسيرنا في هذه المرحلة على أي من هذين المبدأين. ذلك أن الانتباه يزداد لا بالنسبة للأشياء الجديدة ولا بالنسبة للأشياء المختلفة، و إنما بالنسبة للأشياء المألوفة.

ويضع «كاجان» (Kagan 1972) تفسيرا لهذه الظاهرة مبنيا على أساس مختلف تماما عما سبق أن أوردناه. يقول كاجان: إن الطفل في هذه المرحلة يكون قد نمت لديه قدرات معرفية جديدة هي: أ-القدرة على تذكر الأحداث التي وقعت في الماضي.

ب-الوعي بكل الحدثين الماضي والحاضر معا.

جـ-المقارنة بين الحدثين (أو أجزاء المعرفة)، كل منهما بالأخر، في محاولة لفهم العلاقة بينهما. وبعبارة أخرى، فإن الطفل في هذه المرحلة، يبدأ في تكوين فروض من أجل تفسير الأحداث المختلفة، أو تشكيل فئات من أجل تصنيف الأشياء المختلفة. تلك الفروض أو هذه الفئات هي محاولة من ناحية الطفل لتحويل ما يواجهه من أحداث أو أشياء، كل فيما يمكن أن ينتمي إليه، من «أشكال تصورية عامة» موجودة لديه بالفعل، كان قد كونها

من خلال خبرته الماضية.

ويقوم هذا التفسير على أساس من دراسة تغير معدل النبض. فعندما ينتبه الراشدون وكبار الأطفال إلى شيء ممتع، يقل معدل نبضهم، وكذلك الحال بالنسبة للمواليد والرضع، كما سبق أن ذكرنا. ولكن عندما يكون الراشدون وكبار الأطفال في حالة نشاط ذهني، أي عندما يكونون في حالة تفكير، سواء كانوا يحاولون التذكر، أو يقومون بإجراء عملية حسابية أو ما شابه ذلك، فإن معدل النبض لديهم يزداد. ولقد أثبتت الأبحاث الحديثة أن الرضع في سن تسعة أشهر أو أكثر، يزداد معدل النبض لديهم عندما تعرض عليهم مجموعة من الأقنعة التي تمثل الوجوه الإنسانية. كذلك لوحظ ازدياد معدل النبض عند الأطفال في سن سنة، عندما يعرض عليهم مشهد تنحدر فيه سيارة لعبة، من قمة ممر مائل إلى أسفل ذلك الممر لكي تصطدم بشيء مصنوع من البلاستك. ومن الطريف أن هؤلاء الأطفال كانوا بمجرد أن يروا السيارة تتحرك، يحولون بصرهم إلى ذلك الشيء الذي ستصطدم به. وكانت دقات قلوبهم تزداد عندئذ، كما لو كانوا يتوقعون مقدما ما سيحدث.

ومن هنا رأى «كاجان» أنه إذا كان ازدياد معدل النبض يعني زيادة النشاط الفكري، فإننا نستطيع أن نستنتج أن الأطفال يبدءون نشاطا فكريا عند سن سنة واحدة، وأن وصول الطفل إلى هذا المستوى يحدد ك بداية المرحلة الثالثة من مراحل الانتباه، وهي مرحلة «النشاط الفرضي» حيث يبدأ الأطفال يفكرون في كيف يمكن أن تتلاءم الأحداث الجديدة مع خبراتهم السابقة.

وعلى ذلك يمكن أن نلخص نمو الانتباه عند الأطفال في هذه المرحلة، بأنه يبدأ من الأشياء المتشابهة ثم إلى الأشياء المختلفة، ثم إلى الأشياء المشابهة مرة أخرى. على أن هناك-فرقا كبيرا بين معنى التشابه في المرحلة الأولى ومعناه في المرحلة الثالثة. فالتشابه في المرحلة الأولى يرجع إلى أن كل شيء يعرض على الطفل يعتبر جديدا، إلى حد ما، مهما كانت الفروق طفيفة. أما التشابه في المرحلة الثالثة فيرجع إلى أن الطفل في هذه المرحلة، يكون قد بدأ يهتم بالاختلافات الدقيقة بين الأشياء المتشابهة في إجمالها، وذلك بهدف محاولة تصنيفها بما يتفق مع خبرته السابقة، كما لو

كان الطفل يريد أن يطمئن إلى أن الأمور لا تسير عبثا، ولكن تبعا لنظام، وبناء على توقعات وفروض خرج بها من خبرته السابقة. تصبح البيئة بالنسبة له أكثر استقرارا، مما يزيد من شعوره بالكفاءة.

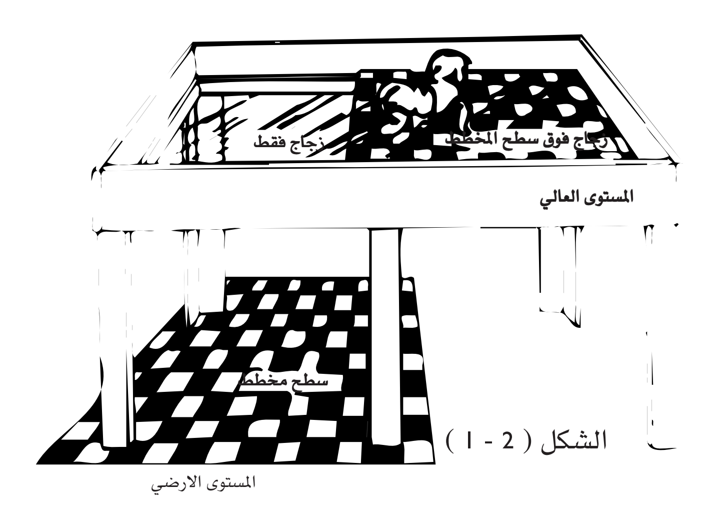
ثمة ناحية إدراكي أخرى هامة في هذه المرحلة، قد تحتاج منا إلى لفتة خاصة، ليس فقط لأهميتها، ولكن أيضا لطرافتها: تلك هي إدراك الرضيع للأعماق.

الرضيع والأعماق:

هل تخشى أن يسقط طفلك الذي يحبو عندما يصل مندفعا إلى الدرج عند الطرف العلوي منه؟ ربما. بل وربما اندفعت نحوه في لهفة محاولا إنقاذه من هذا السقوط المحتمل، ولكنك في الواقع قد لا تعلم أن طفلك في هذه المرحلة ليس بهذه الدرجة من السذاجة. لقد اهتم علماء النفس بدراسة قدرة الطفل على إدراك المسافات في الاتجاه من أعلى إلى أسفل، أو بمعنى آخر إدراك العمق، وتوصلوا إلى حقائق لم يكن لنا بها علم من قبل. وتشدنا هذه الدراسات. ليس فقط لما توصل إليه العلماء من حقائق، بل أيضا لما استخدموه في هذه الدراسات من أساليب وطرق على جانب كبير من الطرافة والإبداع معا.

لقد استخدم العلماء في هذه التجارب ما يسمى بمنظور الجرف (visual Cliff) (انظر الشكل 2- 1). وهو عبارة عن لوح كبير من الزجاج المتين (غير القابل للكسر)، مرفوع على أربع أرجل عالية بعض الشيء. وقد بطن نصف هذا اللوح الأسفل بورق أو قماش مشكل على نسق لوحة الشطرنج، في حين وضعت نفس الخامة على الأرضية المقابلة للنصف الآخر من اللوح الزجاجي، بحيث يبدو هذا النصف شفافا عميقا، في حين يبدو النصف الآخر مصمتا ضحلا. وكان مقدار العمق يساوي عددا كبيرا من الأقدام، كما هو موضح بالشكل (Walk and Gibson 1961).

أما اختبارنا لإدراك العمق عند الرضيع فهو بعد ذلك أمر سهل. يوضع الرضيع في منتصف اللوح الزجاجي. ثم يشجع ((عن طريق الأم غالبا) على الحبو إلى أحد أطراف اللوح مرة، ثم إلى الطرف الآخر مرة أخرى. فإذا كان الطفل يدرك العمق، فالمتوقع أن يستجيب لنداء الأم الذي يستدعيه



الشكل (2 - 1)

للحبو على الجزء «الضحل» فقط. أما عندما تنتقل الأم إلى الطرف الآخر من اللوح وتستدعي الطفل للذهاب إليها، فإن المتوقع أن يصل الطفل إلى حافة الجرف فحسب ويتجنب عبور الجزء «العميق» أي يتوقف عن الحبو على هذا الجزء. ويقرر«ووك» و «جيبسون» (Walk and Gibson 1961) أن جميع الأطفال، تقريبا قد تحركوا من منتصف اللوح عبر الجزء الضحل، في حين رفضوا تماما التحرك عبر الجزء العميق. وكان أصغر الأطفال الذين اختبروا لا يزيد عمره على ستة أشهر ونصف الشهر. وقد يبدو من هذه التجربة أن إدراك العمق يتم عندما يبدأ الطفل في الحركة المستقلة.

على أن سؤالا هاما ظل بدون إجابة، عندما ظهرت النتائج الأولية لبحث هذين العالمين. ذلك السؤال هو: هل يبدأ إدراك العمق قبل سن ستة أشهر ونصف؟ لاحظ أن الطريقة التي صممت بها التجربة المذكورة آنفا تحول دون الإجابة على هذا السؤال. ذلك أن التجربة كانت تتطلب أن يحبو الطفل، ولكن الطفل لا يحبو قبل سن ستة أو سبعة أشهر على أقصى تقدير. إلا أن علماء النفس لم يعجزوا عن إيجاد حل لهذه المشكلة. وكان الحل هو أن يستخدموا منظور الجرف كأداة للبحث ولكن بطريقة لا تتطلب

الحبو. وكانت هذه الطريقة هي تلك التي نعتمد على قياس معدل النبض. وقد سبق أن أشرنا إلى أنه من المعروف أن معدل النبض عندما يتغير، فإن ذلك يعني تأثيرا ما من الناحية النفسية. فإذا قل يعني الانتباه، وإذا زاد يعني الخوف.

واعتمادا على هذه الحقيقة تابع فريق «كامبوس» و «لانجر» و«كرويتز» (Campos Langerand Krowitz 1970)، البحث لمعرفة متى يبدأ إدراك الطفل للعمق. ففي إحدى التجارب وضع هؤلاء العلماء أطفالا من سن الشهر والنصف، على كل من الجزء العميق والجزء الضحل من اللوح الزجاجي بالتبادل. وكان يجري في هذه الأثناء تسجيل معدل النبض عند هؤلاء الأطفال. وكانت النتائج تدعو إلى الدهشة. ففي الجزء الضحل لم يلاحظ أي تغير عند الأطفال فيما يتعلق بمعدل النبض، وإنما حدث التغير عندما وضع الأطفال على الجزء العميق. ولكن التغير الذي حدث لم يكن في الاتجاه المتوقع، فقد قل معدل النبض وكان المتوقع أن يزيد.

والملاحظة الأولى المهمة في هذه التجربة-على أية حال-هي أن الأطفال في هذه السن المتقدمة من عمرهم، يستطيعون أن يدركوا العمق (البعد الثالث). ذلك أنه قد حدث تغير في معدل النبض لديهم، عندما وضعوا على أحد جانبي اللوح دون الجانب الآخر، بصرف النظر عن اتجاه ذلك التغير، أما الملاحظة الثانية في أن معدل النبض لديهم قد قل، وكان من المتوقع أن يزيد، قياسا على ما يحدث لدى الأطفال في سن الحبو من عز وفهم عن الاتجاه إلى الجزء الأعمق، خوفا-فيما يبدو-من السقوط.

فهل معنى هذا أن معادلة: زيادة معدل النبض-خوف، ونقص هذا المعدل-انتباه، لا تنطبق على صغار المواليد، وأن الوضع بالنسبة لهم هو العكس؟ إذا كان هذا صحيحا، فإن معناه أن هؤلاء الأطفال يخافون عندما يوضعون على الجزء الأعمق من منظور الجرف، إلا أن هذا الفرض رفض ذلك أنه لم يلاحظ على هؤلاء الأطفال أية علامة أخرى من علامات الخوف كالبكاء مثلا، بل على العكس، فقد كان بكاء الأطفال على الجزء العميق أقل ظهورا منه على الجزء الضحل. وبذلك يظل الفرض الأرجح هو أن استجابة هؤلاء الأطفال للعمق كانت هي استجابة الانتباه وليس الخوف وتظل دهشة العلماء قائمة.

ولم ييأس الباحثون، بل تساءلوا يحدث لو أننا اختبرنا سلوك أطفال أكبر، في نفس هذه الظروف: هل يزداد معدا، نبضهم أم يقل؟ وأجريت تجارب أخرى مماثلة على أطفال في سن خمسة أشهر (قبل سن الحبو). وأطفال آخرين في سن تسعة أشهر (بعد سن الحبي فوجد «شوارتز» و «كامبوس» و «بازل» (schwartz and Campos and Baised 1973) أن الأطفال قبل سن الحبو(خمسة أشهر) قد قل لديهم معدل النبض في حين أن الأطفال بعد سن الحبو(تسعة أشهر) قد زاد لديهم معدل النبض. وتساءلوا: هل مجرد ظهور مهارة الحبو هو الذي يرتبط مباشرة بالتغير الظاهر الذي يطرأ على إدراك العمق، فيحوله من مجرد شيء مثير للانتباه قبل ظهور المهارة، إلى شئ مخيف بعد ظهورها؟

لقد أيدت الأبحاث الحديثة بالفعل هذا الاتجاه. ففي تجربة رائدة قام بها فريق «كامبوس» (Campos et, al 1978)، مرة أخرى وضعت مجموعتان من الأطفال الذين تقل أعمارهم بقليل عن سبعة أشهر في موضع الاختيار على منظور الجرف. وكانت المجموعتان متماثلتين من حيث العمر، إلا أن إحداهما كانت من أطفال ظهرت لديهم توا مهارة الحبو، أما الأخرى فكانت من أطفال لم تظهر لديهم بعد هذه المهارة. وكان كل طفل سواء من هذه المجموعة أو تلك، يوضع بالتبادل على كل جانب من جوانب منظور الجرف. الجانب الضحل ثم الجانب العميق. وكانت النتائج واضحة. فلم يسجل أي تغير في معدل النبض سواء لدى المجموعة التي تحبو، أو المجموعة التي لا تحبو عندما وضعت أفرادها على الجانب الضحل. أما عندما وضع الأطفال على الجانب العميق، فقد سجل أفراد المجموعة التي تحبو ارتفاعا في معدل النبض، في حين سجل أفراد المجموعة الأخرى انخفاضا في هذا المعدل. وتؤكد هذه النتائج بقوة أن بزوغ قدرة الطفل على الحركة في المكان (الحبو)، وليس العمر في ذاته، هو الذي يرتبط بنمو الخوف لديه من العمق. أما التفاصيل الدقيقة لهذا الارتباط فإنها لا تزال غير معروفة في الوقت الحاضر (في حدود علمنا على الأقل) وتحتاج إلى المزيد من البحث.

ثمانية عشر عاما من البحث والاستقصاء (1960- 1978) قضاها علماء النفس في استجلاء حقيقة الأمر في نقطة. صغيرة مثل هذه، إنما تمثل لنا نوعا من التفكير المبدع، الذي يعتمد عليه علماء النفس دائما في حل

المشكلات التي تقف في سبيلهم إلى فهم سلوك الأطفال، حتى في هذه المرحلة المبكرة. وقد أردنا أن نورد كل هذه التفاصيل في تطور البحث، وألا نقتصر على نتائجه فقط، حتى نقدم للقارئ نموذجا يحتذي في هذا المجال.

دوام الأشياء:

سبق أن أشرنا بعبارات مختلفة إلى أن العالم بالنسبة للطفل حديث الولادة عبارة عن شريط من الصور المتحركة. تنمحي فيه الصورة عن الوجود بمجرد زوالها من المجال الحسي للطفل. وبالرغم من أن الأطفال سرعان ما يتعرفون على أشياء معينة: الأم، الأب، الصور، زجاجة الحليب، فإنهم، فيما يبدو، لا يعرفون أن هذه الأشياء تظل موجودة بعد أن تختفي عن أعينهم. (حتى الأم في نظرهم قد تكون «أمهات» يترددن عليهم الواحدة بعد الأخرى). فقد أشار سميت إلى تجربة تدل على أن الطفل قبل الشهر الخامس من عمره يعتبر الأم «أمهات» مختلفات. فعندما يرى الطفل في هذه السن ثلاثة شخوص لأمه. الأم وصورتين لها في مرآتين، فإنه لا يتأثر كأنما لسان حاله يقول «و ما الجديد؟ هاهن قد اجتمعن معا». ولكن عندما يرى الطفل بعد الشهر الخامس من عمره هذا المنظر، فإنه يتوقف عن رضع حليبه من الزجاجة، وتجحظ عيناه، وتزداد دقات قلبه، كأنما لسان حاله يقول: «ومن أين جاءت الاثنتان الأخريان وليس هناك سوى واحدة» (سميث 1978: 7- 8) [(2)].

وإنها لعلامة هامة على طريق النمو المعرفي أن يعي الطفل أن الأشياء المادية تظل موجودة، حتى لو كانت غير موجودة في مجاله الإدراكي. ولقد سمى بياجيه (الذي كان له فضل بحث هذا الموضوع) هذا الوعي «دوام الشيء».

ولقد تتبع بياجيه بعناية كبيرة نمو فكرة «دوام الشيء» لما خلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل وتوصل إلى وصف دقيق للمراحل التي يمر بها النمو في هذه الناحية على النحو التالي:

في سن 4- 8 أشهر: يبدأ الأطفال يظهرون أن في مقدورهم أن يظلوا على اتصال-ذهنيا-بالأشياء الغائبة عن أبصارهم فإذا وقع شيء على الأرض ينحنون للبحث عنه، بعد أن كانوا قبل ذلك يظلون يحدقون في المكان الذي

بدأ يختفي فيه.

وبالإضافة إلى ذلك إذا ظهر جزء كبير من شيء ما، مختفية بقيته خلف ستارة مثلا، فإن الأطفال يمدون أيديهم للحصول على ذلك الشيء. أما إذا صار الجزء الظاهر أصغر، فإن الأطفال يكفون عن محاولة الحصول هذه، فجأة. وفي هذه المرحلة لا يحاول الأطفال البتة الحصول على شيء اختفى كلية عن أعينهم خلف حاجز، كالفنجان أو قطعة قماش أو ما شابه ذلك، وذلك بالرغم من أنهم قد يكونون قادرين على القيام برفع هذا الحاجز.

في سن 8- 12 شهرا: يظهر الأطفال تقدما واضحا من حيث نمو مفهوم دوام الشيء. فإذا غطى شيء بقطعة قماش أو فنجان، أو إذا وضع خلف ستارة، فإن الطفل يبحث عنه. إلا أن البحث في هذه المرحلة يقتصر على المكان الذي خبئ فيه الشيء أولا. فإذا فرضنا أن الشيء خبئ خلف الستارة (أ) وأن الطفل كان يجده هناك دائما، ثم خبئ هذا الشيء بعد ذلك على مرأى واضح من الطفل، خلف ستارة أخرى، (ب) فإن الطفل في هذه الحالة سوف يظل يبحث عن ذلك الشيء خلف الستارة الأولى، (أ) وذلك بالرغم من أنه كان يشاهد بالفعل عملية إخفائه في مكان آخر. إن سلوك الأطفال في هذه المرحلة يوضح أنهم يعرفون أن الأشياء تظل موجودة مهما اختفت. إلا أن هذه المعرفة تكون مصحوبة باعتقاد أن الأشياء عندئذ تكون موضوعة في مكان معين بالذات (خلف الستارة أ مثلا). إنهم لا يتحققون، بعد، من أن الشيء يظل موجودا إذا نقل من مكان إلى مكان.

في سن 12- 18 شهرا: يستطيع الأطفال أن يفصلوا بين الشيء والمكان الذي تعودوا أن يروه فيه، أيا كان هذا المكان في السابق. ولكن لنفرض أن شيئا صغيرا مختبئا في يد شخص كبير نقل ظاهريا من مخبأ إلى آخر. إن الأطفال في، هذه الحالة يبحثون عن هذا الشيء في آخر مكان خبئ فيه، تبعا لما شاهدوا. وفي هذه المرحلة لا يستطيع الأطفال أن يدركوا أن الشيء يمكن أن يكون قد نقل من مكان إلى آخر وهو مازال مختفيا في يد الكبير. بعبارة أوضح فإن الطفل لا يتصور أن الشيء لا يزال في يد الكبير.

في سن 18 شهرا: فما فوق يكتمل عند الأطفال مفهوم دوام الشيء. فإذا فرض أن شيئا صغيرا قد خبئ في يد الكبير ثم أخذ ينتقل به (وهو مخبأ في يده) من مخبأ إلى آخر. فإن الطفل عندئذ سوف يبحث عن ذلك

الشيء في جميع الأماكن التي فيء فيها وحتى في يد الكبير، حتى يجد هذا الشيء.

التعجب من الأحداث الغريبة:

ولكن ماذا يحدث لو أن الطفل لم يجد الشيء في المكان الذي يبحث فيه عنه، أو ظهر له شيء آخر بدلا منه، أو إذا اختفى الشيء من أمامه ولم يظهر؟

ظاهرة أخرى يمكن أن نلاحظها على الطفل، تسير جنبا إلى جنب مع نمو مفهوم «دوام الشيء»، وتؤكد ما وصل إليه بياجيه في أبحاثه، تلك هي ظاهرة «التعجب»، التي تعتبر أيضا مقياسا آخر للنمو المعرفي في هذه المرحلة، كما حاول أن يوضحه «كاجان» في تفسيره لعملية الانتباه الذي عرضناه سابقا.

ويختلف «التعجب» عن «الإجفال» أو«الانتفاض»، ذلك أن الفعل الأخير يحدث بشكل أولي، عندما يتعرض الطفل لصوت مزعج أو لفقد السند. أما التعجب أو «إظهار الدهشة» بدرجة ما، فإنه يحدث عندما لا تتفق البيانات التي يحصل عليها الطفل من الخارج مع البيانات التي يختزنها أو بمعنى آخر عندما لا تتحقق توقعاته. فالطفل لا يستطيع أن يتعجب إلا عندما يبدأ يكون نوعا من «التوقع»، أو «الفروض».

فإذا بدأ الطفل يتعجب عندما تختفي الأشياء، أو تستبدل بفعل أشبه بالسحر، فذلك لأنه قد بدأ يكون فكرة أن الأشياء الغائبة عن بصره تظل موجودة، وهو ما أطلق عليه بياجيه «دوام الشيء»

وعلى هذا الأساس نحن لا نلاحظ على طفل حديث الولادة أن تثير تعجبه، مثلا رؤية حيوان لعبة، تختفي تحت ملاءة، ثم تخرج من الناحية الأخرى سيارة لعبة بدلا منه. أو حتى تختفي اللعبة الأولى دون أن تظهر أو يظهر بديل عنها. ولكن بوصول الطفل إلى سن أربعة أو خمسة أشهر فإنه يبدأ يتعجب من مثل هذه الأحداث، ويظل يتوقع أن يظهر الشيء الأصلي (أي الذي اختفى أصلا)، مرة أخرى؟ وإن كان لا يقوم بمجهود إيجابي في البحث عنه، وإنما يكتفي بأن يعود ببصره إلى الوراء حيث اختفى، وكأنما يتوقع أن يجده هناك.

ولقد أجريت عدة تجارب في هذا السبيل. وفي مجموعة من هذه التجارب كانت إحدى اللعب التي تتم تخبئتها في صندوق معد لهذا الغرض، تستبدل بلعبة أخرى دون أن يرى الطفل ذلك. فإذا ما فتح الطفل الصندوق وجد هذه اللعبة الأخرى مكان اللعبة الأولى التي تختلف عنها اختلافا بينا. ولقد وجد أن الأطفال في سن التسعة أشهر يظهرون دهشتهم لذلك بشكل معتدل، ولكنهم يقبلون اللعبة الأخرى ولا يبحثون عن الأولى Le 1972, Compte & Gratch. وفي تجارب مماثلة (Charlesworth، 1969) جعل المجربون يوهمون الأطفال بأن الشيء قد اختفى داخل باب مسحور، في حين أنه يكون مغطى بيد المجرب. ولقد وجد من هذه التجارب أن الأطفال ذوى لاثني عشر شهرا قد أظهروا حيرة وارتباكا لاختفاء هذا الشيء، وأخذوا يبحثون جادين عن الشيء المختفي. أما الأطفال في سن الثمانية عشر شهرا فقد أظهروا دهشة عميقة وارتباكا كبيرا وأخذوا يبحثون عن الشيء المختفي في التجربة الثانية وعن اللعبة الثانية في التجربة الأولى.

ولقد أخذت هذه الملاحظات كدليل آخر على صحة وصف بياجيه لمراحل نمو مفهوم دوام الشيء، فالطفل في سن لأثنى عشر شهرا يمكنه أن يتعرف على الأشياء، ولكن لا يمكنه أن يتصور الشيء في حالة غيابه. أما طفل الثماني عشر شهرا فإنه يستطيع أن يتصور الشيء في حالة غيابه، ولذا فإنه يصر على أنه لازال موجودا. ومن ناحية أخرى ترجح هذه الملاحظات أيضا نظرية كاجان في نمو القدرة على «التوقع» أو «تكوين الفروض» لدى الطفل في نفس المرحلة.

التذكر:

ولا يحتاج الأمر إلى تجارب للتدليل على أن الطفل يتذكر شيئا ما، فذلك واضح من مجرد الملاحظة العرضية. فالمواليد يمكنهم أن يتعرفوا على آبائهم مثلا. كذلك تمدنا ردود أفعالهم إزاء المثيرات المألوفة بأدلة أخرى على عملية التذكر. فمن الواضح أنه إذا استجاب الوليد للمثيرات المألوفة بطريقة تختلف عن استجابته للمثيرات غير المألوفة، فان معنى ذلك أن الطفل يظهر قدرة على التذكر، وهكذا.

ولكن إلى أي مدى يمكن للطفل أن يحتفظ بالمادة المرئية في ذاكرته؟

الواقع أن البحوث المختلفة أعطت إجابات مختلفة على هذا السؤال فبعضها اثبت أن الطفل في سن أربعة أشهر يمكنه أن يتعرف على شكل هندسي بعد 24 ساعة من رؤيته إياه للمرة الأولى. أما البعض الآخر فقد أثبت أن الطفل في سن خمسة أشهر يمكنه أن يتعرف على أشكال هندسية بعد 48 ساعة، وعلى الوجوه بعد أسبوعين من آخر مرة رآها فيها (1975، Cohen & Gilber) و 1973, Fagan).

والخلاصة أن المواليد كالكبار لديهم ذاكرة بصرية قريبة المدى وذاكرة بعيدة المدى، ولكنهم كالكبار أيضا يمكنهم أن ينسوا. وإن أحد أسباب النسيان عند أطفال المهد هو تحويل الانتباه عن طريق مادة شبيهة بالمادة المحفوظة، وهو ما نسميه بعامل التداخل.

إدراك المكان والزمان والسببية:

لا يكون إدراك المسافة والزمن قد تمايز الواحد منهما عن الآخر في هذه المرحلة. فتبعا لبياجيه يختلط مفهوم الزمان بمفهوم المكان أو المسافة، عند طفل المرحلة الحسية الحركية. وفي دراسة كلاسيكية قام بها بياجيه عرض على الأطفال لعبة سباق يجري فيها على ممرين منفصلين رجلان صغيران، قطع أحدهما 4 أقدام في حين قطع الآخر في نفس المدة قدما واحدة. وبالرغم من أن الرجلين قد وقفا أمام الأطفال في نفس الوقت، إلا أن الأطفال ظلوا يعتقدون أن الرجل الذي قطع قدما واحدة وقف أولا، وأنه أخذ وقتا أقل من الأخر في قطع هذه المسافة.

وإدراك الطفل للمسافة في هذه المرحلة إدراك عملي تماما، فالمسافة الواقعية من نقطة إلى أخرى ليس لها من الأهمية ما لوجود كرسي مثلا في الطريق. ويعتقد الأطفال في سن الثالثة أن المسافة بين نقطة وأخرى تطول إذا أقيمت عقبة في الطريق. وقد يكون هذا الاعتقاد مبنيا على أساس أنه لكي يقطع الطفل المسافة، فإن عليه أن يزيل العقبة أو يتخطاها. وإذا كان الأمر كذلك فإن فكرة المسافة عند الطفل تقوم على أساس عملي، وليس على أساس تجريدي، أو بمعنى آخر فإن فكرة المسافة عند الطفل هي فكرة مبنية على أساس من النشاط الحسي الحركي وليس على أساس من القياس.

أما الزمان، فإنه يعد هاما جدا بالنسبة لإدراك الطفل للعلاقات السببية

البسيطة. فالطفل في سن12- 18 شهرا عندما يركل برجله الفراش يتحرك السرير فيهز شيئا معلقا فيحدث صوتا، فيعيد الطفل هذا الفعل مرة وأخرى، ويظل يعيده ويعيده طالما يجد في هذا عملا ممتعا، كأنما يقرر الطفل في هذه الحالة أنه قد أدرك التعاقب الزمني بين حركته من ناحية (ركل الفراش)، والحدث المترتب عليها من ناحية أخرى (وهو الصوت).

ويعتبر إدراك التعاقب الزمني هنا أساسا يعتمد عليه نمو مفهوم السببية عند الطفل. ولا يحدث ذلك بالنسبة للمكان فالطفل في سن الثمانية عشر شهرا يعرف من خلال تجاربه أن البكاء يحضر أمه، وأن الضغط على زر معين يشغل المكنسة الكهربائية، وأن الضغط على مكان معين في التلفزيون يشغل التلفزيون وأن زرا كهربائيا يدق الجرس وأن رافعة معينة تجعل الماء ينساب في المرحاض. إن الطفل يعرف هذه الأشياء بسهولة، لأنها مرتبطة زمانا وليس مكانا. فبعد المكان بين الجرس والزر الذي يجعله يدق، أي بين الشيء الذي يسبب، وبين الحدث الذي يحدث، لا يشكل أي صعوبة بالنسبة للطفل، أما البعد الزمني فإنه قد يشعل بالطبع صعوبة كبرى.



الشكل (2 - 2)

وفي خلال السنة الثانية يبدأ الطفل يستكشف مثل هذه العلاقات السببية في المواقف البسيطة.. ولا شك أنه يجد في هذه الأشياء المحيطة به (المتعة التي يجدها الطفل في نتائج أفعاله أساس نمو مفهوم السببية لديه). في

البيئة المنزلية فرصا كبيرة لمثل هذا الاستكشاف، ففي أثناء إدارة غطاء وعاء مثلا يكتشف الطفل أن الغطاء محكم إذا ما أداره، وفي أثناء لعبه بالكرة يأخذ في إجراء التجارب عليها، لاستكشاف كيف يجعلها تتدحرج أو تقفز، وهكذا. فالطفل في هذه الفترة لا يكتفي بالنظر إلى الأشياء أو الإنصات إلى الأصوات، بل يبدأ يستمتع بلمس وتناول كل ما يقع تحت يديه. يستكشف هذه الأشياء أولا من حيث الخصائص الحسية لها: : الشكل والوزن والملمس.. .. . الخ، ثم بعد ذلك يهتم بما تعمله هذه الأشياء سواء كانت ألعابا أو أجهزة بسيطة، أو ما إلى ذلك. وغالبا ما يفشل الأباء أو القائمون على رعاية الطفل في تقدير أهمية مثل ذلك النشاط، وما يمكن أن يقدمه للطفل من معرفة جديدة، سواء من ناحية العلاقات السببية أو من ناحية التصنيف كما سيأتي في الفترة التالية:

تصنيف الأشياء:

إن تصنيف الأشياء، يمكن بشكل عام، أن يقوم على أساس من اثنين إما وظيفيا وإما تجريديا. فأنت إذا وضعت أشياء مختلفة مع بعضها البعض، تشمل ملابس ومعدات وآلات وأدوات ومواد غذائية وما إلى ذلك، فإن هذه الأشياء يمكن أن تصنف، على هذا الأساس الذي ذكرته، أي على أساس وضعها في فئات تشترك كل فئة منها في صفة أو صفات عامة (مجردة)، وهذا هو الأساس التجريدي لتصنيف الأشياء. ولكن يمكن أيضا أن يقوم التصنيف على أساس مختلف فيوضع السكين مع البرتقال مثلا، ويوضع المنجل مع الخضر وهكذا، باعتبار أن السكين يقطع البرتقال والمنجل يستخدم في قطف الخضراوات من المزرعة، والفنجان مع الشاي.. .. . الخ. وهذا هو الأساس الوظيفي للتصنيف.

ولقد أكتشف الباحثون أن أول عملية تصنيف يمكن أن يقوم بها الإنسان هي تلك التي تقوم على أساس وظيفي (Nelson 1973,). فالشيء في هذه المرحلة هو ما يعرفه الطفل عنه. وتعريف الطفل للشيء هو تعريف عملي وليس تعريفا نظريا أو مجردا.

ولقد حاول البعض أن يجري التجارب لمعرفة كيف يصنف الأطفال الأشياء، فوضعوا أمام الأطفال العديد من الأشياء، وطلبوا منهم أن يضعوها

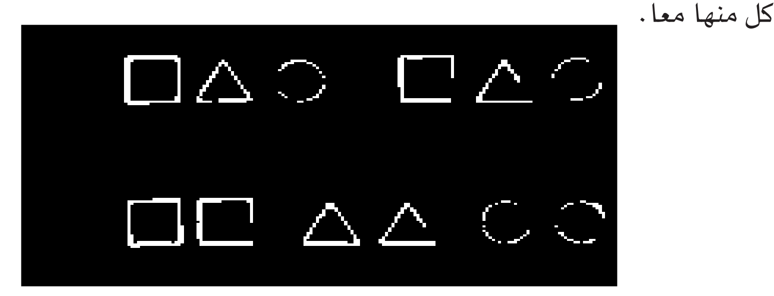
في مجموعات. ولقد وجد هؤلاء الباحثون أن الأطفال لا يصنفون الأشياء كما يصنفها الكبار، فإذا فرضنا أنه قد عرض على طفل ما هذه الأشكال الستة المعروضة في شكل (2- 3).



شكل (2 - 3): يمثل أشكالا هندسية مختلفة تتكون من أزواج متماثلة، احدها مفتوح والآخر مغلق.

وطلب منه أن يضع الأشياء التي تشبه بعضها البعض معا، فإنه سوف يضع الأشكال المفتوحة معا، والأشياء المغلقة معا. ذلك أن الأطفال يميلون في هذه المرحلة إلى تصنيف الأشياء تبعا لخصائص الشكل بصرف النظر عن التكوين الهندسي له. ويسمى هذا التصنيف، بناء على خصائص الشكل، بالتصنيف الطوبوغرافي (Topological) أما التصنيف بناء التكوين الهندسي للشكل فيسمى التصنيف التقليدي نسبة إلى الهندسة التقليدية(Euclidean).

ويتضح هذان التصنيفان في الشكل 2- 4 حيث يفضل الأطفال وضع الأشياء المفتوحة معا والمغلقة معا، بدلا من وضع المثلثات والمربعات والدوائر كل منها معا.



ويبدي الأطفال هذا الميل إلى التصنيف بناء على العلاقات والخصائص الطوبوغرافية، في العديد من المواقف التي يتناولون فيها المتعلقات المنزلية أو غيرها. فطفل الثمانية عشر شهرا مثلا تبهره العلاقات بين المفاتيح والأقفال، بين الأوعية وأغطيتها، بين الأوعية من الحجوم المختلفة، باختصار

بين الأشياء التي يمكن أن توضح في أشياء أخرى. ومن هنا يبدو أن الخصائص الطوبوغرافية تتصل اتصالا وثيقا بالتناول العملي، أي بعمل الأشياء. أو بمعنى آخر بالنشاط الذي يحدث تأثيرا في البيئة، ويساعد على الشعور بالكفاءة، متمشيا في ذلك مع باقي الخصائص التي يتميز بها الطفل في هذه المرحلة.

إن قدرة الطفل على التصنيف غالبا ما يحكم عليها بناء على ما يقوم به الكبير بالنسبة لنفس الأشياء، فإذا لم يضع الطفل المربعات مع المربعات، والمثلثات مع المثلثات، والدوائر مع الدوائر، فقد نستنتج من ذلك خطأ أن الطفل لا يستطيع القيام بعملية التصنيف إطلاقا. إلا أن مثل هذا الحكم يغفل أسسا أخرى يقوم الأطفال بعملية التصنيف بناء عليها. وأن هذه الأشياء مستمدة من اهتمامات الطفل في هذه المرحلة، ومن الطريقة التي يفكر بها في مواجهة تحديات البيئة، وليس من قصور في القيام بعملية عقلية بالذات.

إن في التجارب التي أجريت على عملية التصنيف مثال جيد للمشكلات التي تواجه من يقوم بدراسة سلوك الأطفال. فالطفل في سن الثانية مثلا، يبدأ يخصبه إلى أكثر من بعد واحد للأشياء التي تقع تحت بصره. ولكن من يرى هذا الطفل وهو يلعب بالأشياء المختلفة في الشكل و-اللون، ويقوم بخلطها مع بعضها البعض، دون أن يحاول تصنيفها تبعا للشكل أو اللون، فإنه قد يظن أن الطفل لا يستطيع القيام بذلك العمل. ولكن إذا ما أعطي الطفل الفرصة لملاحظة شخص كبير يقوم بتصنيف هذه الأشياء، بناء على اللون أو الشكل، فإنه عندئذ يستطيع أن يقوم بذلك هو الآخر. إن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يستخدم أبعادا مثل اللون أو الشكل في تصنيف الأشياء، إلا أنه لا يقوم بذلك من تلقاء نفسه لأنها لا تهمه.

حل المشكلات:

إن قدرة الوليد على الاحتفاظ بصور ذهنية للأشياء والأحداث-(كما رأينا عند معالجة «مفهوم دوام الشيء»، و «الاعتياد» «والتعرف» غيرها من خصائص النمو المعرفي الأخرى)-وكذلك قدرته على فهم العلاقات البسيطة بين الأسباب والنتائج، هاتان القدرتان تساعدانه حقا على معالجة المواقف

التي تستلزم منه حل مشكلات أكثر تعقيدا. وإذا كان بياجيه قد اهتم-كما نعلم-بدراسة كيفية فهم الطفل للعالم، والطريقة التي يختار بها مشكلات معينة، ثم يواصل الجهد في سبيل حلها، فإن الذي تابع ذلك البحث الطريف هو العالم النفسي «جيروم برونر»(Jerome Bruner).

ولقد درس برونر كيف يتحول الوليد إلى كائن ما هو في حل المشكلات، أو بمعنى آخر كيف تنتظم المكونات المنفصلة التي يتضمنها حل المشكلات، في أفعال متسقة متآزرة؟ يقرر برونر أن أحد المكونات الأساسية لمهارة حل المشكلات، هو اكتساب القدرة على التحكم الإرادي. ويتضمن مفهوم التحكم الإرادي هذا-كما حلله برونر عدة معالم هامة للسلوك، مثل: القدرة على توقع نتيجة ما، والقدرة على اختيار الوسائل المناسبة للحصول على هدف معين، والقدرة على استخدام هذه الوسائل استخداما صحيحا، والقدرة على تصحيح وتنسيق السلوك للوصول إلى الهدف، والقدرة على التحقق من أن الهدف ممكن تحقيقه بوسائل بديلة (Kalnin & Bruner 1973,). إن فكرة أن يكون الوليد إيجابيا ومختارا بهذا المعنى، تتضمن بالضرورة أنه يستطيع أن يسيطر على تفاعلاته مع البيئة المحيطة به.

متى يصبح الوليد قادرا على التحكم الإرادي؟ لم يكن علماء النفس حتى وقت قريب جدا، يعتقدون بأن في إمكان الوليد أن يمارس عملية التحكم الإرادي، وربما كان ذلك راجعا إلى أن حصيلة الطفل السلوكية محدودة. ولقد رأينا أن الأطفال الصغار لا يستطيعون أ ن يحققوا تآزرا بين عضلاتهم الكبيرة وعضلاتهم الدقيقة، كما يفعل الأطفال الكبار. إلا أن العديد من الدراسات قد أثبت أن الوليد يمكنه أن يمارس تحكما إراديا في سلوكه في وقت مبكر جدا، إذا ما جاءت الاختبارات مناسبة لقدراته العقلية. وفي إحدى هذه الدراسات (كالنين وبرونر 1973)، كان يعرض على أطفال في سن 5- 12 أسبوعا فيلما (شريطا) صامتا يتوقف مدى وضوحه على امتصاصهم لحلمة صناعية. فإذا ما قاموا بعملية الامتصاص بشدة (بسرعة) كان وضوح الفيلم وتركيزه يزداد. أما إذا ما توقفوا عن الامتصاص فإن الفيلم يصبح قاتما، ولقد تعلم الأطفال بسرعة أن يحققوا معدلا متزايدا من الرضاعة (الامتصاص)، عندما أدت هذه العملية إلى وضوح الفيلم. إلى هنا يتضح أن المواليد يستجيبون لترتيبات التدعيم في بيئتهم. أما إذا كانت

هذه الترتيبات لا تناسبهم فإنهم يقومون بترتيباتهم الخاصة. فإذا ما تعبوا من عملية الامتصاص، وأصبح الفيلم قاتما، فإنهم ببساطة يحولون أنظارهم عنه مظهرين بذلك وسيلة بديلة للوصول إلى «الهدف»، وهو في هذه الحالة «عدم اضطرارهم للنظر إلى فيلم معتم».

إن صغار الأطفال إذن يلجئون إلى وسائلهم الخاصة (الامتصاص أو تجنب النظر) للسيطرة على الموقف المثير. ويتمشى هذا مع نظرية هوايت التي سبقت الإشارة إليها، وهي النظرية التي تقرر أنه حتى صغار الأطفال يجدون استمتاعا في السيطرة على بيئتهم.

التعرف على الذات:

يمتد اهتمام الأطفال بالوجوه ليشمل وجوههم أنفسهم إلى جانب وجوه الآخرين، ويلاحظ ذلك عندما ينظرون إلى وجوههم في المرآة. وتشكل المرآة في الواقع مجالا جذابا للأطفال إلى حد كبير، عندما يلاحظون انعكاسا لصورهم فيها. ويبدأ ذلك في سن 18 أسبوعا تقريبا. إلا أنهم غد هذه النقطة لا يكونون بعد قد استطاعوا أن يعرفوا أن الذي يرونه هو أنفسهم. أو بمعنى أخرهم لا يدركون عندئذ أن هذا الوجه المنعكس في المرآة ليس لأحد آخر غيرهم.

ولقد قامت بحوث كثيرة، لتحديد الفترة التي يستطيع الطفل عندها أن يتعرف على صورته في المرآة، ولكن الباحثين اختلفوا في تحديد هذه الفترة، وبناء على هذه البحوث تتراوح هذه الفترة ما بين سن الستة أشهر والعشرين شهرا، ولذا فإن الحاجة لا تزال ماسة إلى بحوث في هذه الناحية.

ومع ذلك فقد يكون من المفيد أن نذكر نموذجا لهذه البحوث، حتى نتعرف على الطريقة التي تستخدم لحل مثل هذه المشكلات ففي عام 1972, قام «امستردام» (Amesterdam 1972) بالتجربة الآتية: كان يضع بقعة حمراء على أنف الطفل، ثم يلاحظ رد فعل الطفل عند رؤيته إياها في المرآة. فإذا لمس الطفل البقعة، أو استخدم المرآة لفحص أنفه، يفترض المجرب أن الطفل بدأ يتعرف على ذاته. ولقد وجد أمستردام أن هناك نمطا في التطور من هذه الناحية، له وجوه ثلاثة محددة. في البداية يعتقد الطفل أن الانعكاس هو عبارة عن طفل آخر، ويبدأ في البحث عن ذلك الطفل خلف

المرآة في محاولة للعثور عليه. ويحدث ذلك في سن 12 شهرا. ويلازم هذه المرحلة إجفال الطفل من المرآة وتجنبه لها. أما المرحلة الثانية فيظهر فيها الطفل علامات قد تدل على الوعي بالذات، إما في صورة خجل وإما إعجاب بالذات. ويفسر ذلك بعض الملاحظين بأنه يدل بالفعل على التعرف على الذات. إلا أن أمستردام نفسه يرى في مثل هذه الاستجابات نوعا من التقليد، كما يفعل الكبير، دون أن-يتضمن هذا تعرفا على الذات، خاصة تلك الحركات التي تتم عن إعجاب بالذات. أما المرحلة الثالثة فهي تلك المرحلة التي يتضح فيها بالفعل التعرف على الذات ويحدث ذلك في سن 20- 24 شهرا. وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يضع يده على البقعة الحمراء الموضوعة على أنفه، عن طريق النظر إليها في المرآة.

اللعب ودلالاته في النمو المعرفي:

تتطور أساليب اللعب لدى الأطفال بشكل جذري، ما بين سن الاثنى عشر شهرا والستة والعشرين شهرا. فاللعب الذي كان قوامه التعرف على الأشياء، واستكشاف خصائصها الطبيعية، يقل بشكل واضح ويحل محله نوعان آخران من اللعب. النوع الأول هو الذي يقرن فيه الطفل الأشياء بعضها ببعض (مثل وضع ملعقة في كوب مثلا أو فنجان، أو عمل كومة من المكعبات). وفي هذا النوع من اللعب يصبح الطفل تدريجيا أكثر تنظيما، كما أنه يستطيع أن يقوم بتركيبات أكثر تعقيدا. ذلك أن الطفل قد يحول انتباهه من مجرد العلاقات المكانية البسيطة (مثل وضع المكعبات فوق بعضها البعض)، إلى العلاقات التي تنتج عددا من الصفوف أو عددا من الأكوام، أو تلك التي تفصل نوعا من الأشياء عن نوع آخر. مثل هذا اللعب ينم عن معرفة الطفل بطبائع الأشياء، واستخدامه لهذه المعرفة.

أما النوع الثاني من اللعب فهو اللعب الدعائي أو الإيهامي. ففي الشهر التاسع عشر من العمر مثلا-يمكن أن يتظاهر الطفل بأنه يطعم دميته، أو أنه نائم. بأن يغمض عينيه، أو أنه يشرب من كوب فارغ وهكذا.

وعلى ذلك يظهر في أثناء السنة الثانية من العمر تطوران أساسيان من الناحية المعرفية:

التطور الأول يتميز بظهور النشاط الذي يتضمن قدرة الطفل على

وضع الأشياء، وتنظيمها مع بعضها البعض، في علاقات مكانية وزمانية، يتزايد التزامه بها شيئا فشيئا.

أما التطور الثاني، الذي قد يبدو متناقضا مع الوجه السابق من التطور، فهو الذي يتميز بظهور النشاط التظاهري، أو الدعائي، حيث يتجاهل الطفل أو يتغاضى عن هذه العلاقات الطبيعية ذاتها، ويتعامل «رمزيا» مع الأشياء «كما لو كانت موجودة»، وإن كان هذا التعامل الرمزي يظل في هذه الفترة معتمدا على الوجود الفعلي لأشياء شبيهة بالأشياء الأصلية (الحقيقية). فالتظاهر أو اللعب الدعائي عند طفل الثانية يعتمد على وجود لعبة تليفون مثلا، لكي يتظاهر بأنه يتحدث عن طريق الهاتف، أو وجود لعب تمثل السيارات أو الأدوات المنزلية، أو العرائس التي تشبه الأطفال وهكذا، لكي يتظاهر بالقيام بنشاط يستخدم فيه هذه الأشياء كما لو كانت حقيقة.

أما استخدام صندوق بدلا من الحافلة أو عما بدلا من الهاتف فهذا لا يتم إلا في مرحلة لاحقة كما سيأتي ذكره فيما بعد.

قياس مستوى النمو المعرفي عند طفل المهد:

حاول علماء النفس قياس مستوى النمو المعرفي عند أطفال مرحلة المهد. وكان أول من قام بذلك هو العالم «أرنولد جزل» (Arnold Gesell) في سنة 1919. فقد قام جزل وأعوانه في هذه الفترة بمسح شامل للسلوك العادي (السوي) للأطفال في سني المهد، وذلك عن طريق ملاحظة الأطفال في مواقف مختلفة، بغرض إقامة معايير للسلوك بالنسبة لسن ثلاثة وأربعة وستة وتسعة أشهر حتى سن السنة. وأنشأ جزل بعد ذلك ما يسمى بجداول النمو-Develop) (mental Schedules. وهي عبارة عن قوائم للسلوك منظمة حسب الأعمار المختلفة، لكي يقاس على أساسها مستوى النمو في نواح أربع هي: السلوك الحركي، والسلوك التكيفي واللغة والسلوك الاجتماعي. وتستخدم قوائم جزل هذه لقياس «العمر النمائي» (على غرار العمر العقلي بالنسبة لمقاييس الذكاء). ولقد كانت هي الأساس الذي قامت عليه اختبارات أخرى للأطفال بواسطة علماء آخرين.

ومن تلك المقاييس إلى قامت على أساس قوائم جزل ما أنشأته بيلي

(Bayley) في سنة 1933، و سمته بالمقاييس «الحركية العقلية» لنمو الأطفال. ولقد تضمن المقياس العقلي 185 بندا مغطيا فترة الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل. ويقيس الإدراك الحسي والمهارات الحركية الدقيقة، والتكيف للمواقف الاجتماعي، وبنودا أخرى عن النمو اللغوي. أما المقياس الحركي فقد تضمن 76 بندا، وتشمل المهارات الحركية الكبيرة مثل الحبو والمشي والتوازن وما إلى ذلك.

ثم عادت بيلي وعدلت المقياسين سنة 1966 بإضافة بنود جديدة. وهي الآن تقوم بعمل ما يسمى «بالبروفيل السلوكي للطفل»(Infant Behavior Profile) لقياس بنود مثل مدى الانتباه وطبيعة رد الفعل والسعادة (Thomas 1970).

وبالرغم من أن مقياس بيلي للوليد (Bayley Infantile Scale) على درجة كبيرة من الثبات والاتساق الداخلي، إلا أن نتائجه لا ترتبط ارتباطا ذا دلالة بنتائج اختبارات الذكاء التي تطبق على نفس الأطفال في الأعمار التالية. وبمعنى آخر فإن قدرته على التنبؤ بنمو الذكاء (نسبة الذكاء) مستقبلا، منعدمة. ولقد قررت ذلك بيلي بنفسها عندما قالت «لقد أصبح من المقرر الآن إننا لا نستطيع أن نحكم على ذكاء الأطفال فيما بعد من الدرجات التي يحصل عليها المواليد نتيجة لتطبيق مقاييس النمو عليهم» (Bayley 1955)

ولقد حاول باحثون آخرون بناء قوائم نمو، على أساس من نظرية بياجيه في الذكاء. ومن المعروف أن بياجيه لم يكن يهتم لا بالتعاريف المجردة التقليدية للذكاء، ولا بمعايير تصلح لقياس الفروق الفردية في نواحي النمو المعرفي (أو الذكاء). ولا بالقيمة التنبئية لمثل هذه المقاييس، ولا بالعلاقة بينها وبين المقاييس التقليدية. ومع ذلك فقد حاول تلاميذه إقامة مجموعة من مقاييس النمو المعرفي، كان أشهرها ذلك الذي وضعه يوزجيرس وهنت (Uzgiris and Hunt 1975) وتختلف هذه المقاييس عن نظيرتها التقليدية من ناحتين: الناحية الأولى هي الأساس النظري الذي قامت عليه، فاختبارات الذكاء التقليدية (أو حتى قوائم النمو) تفترض أن هناك «قدرة عقلية عامة» (يختلف على تعريفها حتى الآن) وأن هذه القدرة إنما تنمو ككل عن طريق النضج، بصرف النظر عن خبرة الطفل العملية في البيئة التي يعيش فيها. وحتى إذا كان هناك دخل للخبرة، فإنها في هذه الحالة تعمل على الزيادة الكمية لهذه القدرة العامة دون الاهتمام (أو دون النظر) إلى قيام قدرات

معينة في مرحلة ما يتوقف عليها أو يتصل بها قيام قدرات أخرى في المراحل التالية.

أما الاختبارات القائمة على نظرية بياجيه فهي على العكس تفترض أن النجاح في بند معين هو متطلب أساسي للنجاح في البند التالي؛ مثلا: القدرة على تتبع شيء يتحرك ببطيء، هي شيء ضروري وأساسي إذا كنا نتوقع من الطفل أن يلاحظ اختفاء شيء يبتعد عن نظره بحركة بطيئة. ولذلك، (وهذه هي الناحية الثانية التي تختلف فيها الاختبارات الموضوعية على أساس نظرية بياجيه عن الاختبارات التقليدية)، فإن بنود اختبارات بياجيه توضع في ترتيب خاص لا يجوز أن يسبق فيها بند بندا آخر. أما الاختبارات التقليدية فليس مثل هذا الترتيب المحكم ضروريا فيها بالطبع.

وعلى أي حال فسواء كانت اختبارات المواليد من نوع قوائم النمو التقليدية، أو من النوع القائم على أساس من نظرية بياجيه، فهي عاجزة عن التنبؤ بما سيكون عليه ذكاء الطفل فيما بعد. ولذلك فإنه ينصح، على الأقل باستخدامها بحرص. فليس هناك ما يبرر أن نصنف طفلا في سن الثانية أو الثالثة، بناء على هذه المقاييس، على أنه عبقري أو بطئ أو متوسط. ذلك أنه قد اتضح بما لا يدع مجالا للشك أن مثل هذا التصنيف في ذلك الوقت المبكر ليس له ما يبرره بأي حال من الأحوال. (Lewis 1973)

العوامل التي تؤثر على النمو المعرفي في هذه المرحلة:

من المعروف أن البيئة المنزلية لها تأثير كبير على النمو المعرفي للأطفال في هذه المرحلة. وحتى سنة 1966 لم تكن هناك وسيلة معينة يستطيع بها الباحثون أن يقيسوا النواحي المختلفة للبيئة المنزلية.

إلا أنه في سنة 1966, قام فريق من الباحثين بوضع وتقنين «مقياس للاستثارة المنزلية (Inventory of home Stimulation) ويشتمل هذا المقياس على ستة مقاييس، فرعية هي:

1- تجاوب الأم 2- استبعاد القيود.

3- تنظيم البيئة المنزلية 4- توفير مواد اللعب المناسبة.

5- الاندماج الأموي مع الطفل 6- فرص التنوع في المثيرات اليومية.

ويحدث التقدير على أساس الملاحظات التي يحصل عليها المختبر عن

المنزل. والمقابلات التي يجريها مع الشخص الذي يقوم بالرعاية الأساسية للطفل. وقد استخدم هذا المقياس لتقدير بيئة الأطفال عند سن 6، 12، 24 شهرا. وفي الوقت نفسه قيس نمو المواليد عند سن 6، 12، 36 شهرا. وقد وجد أن هناك ارتباطا عاليا بين درجات «مقياس الظروف المنزلية للأطفال» عند سن 6 أشهر، ودرجات هؤلاء الأطفال على مقياس بينية للذكاء، عندما أصبح سنهم ثلاث سنوات. وكان من أعلى المقاييس الفرعية ارتباطا بالذكاء في هذا السن، هو مقياس توفير مواد اللعب المناسبة ومقياس التنظيم المادي والزمني للظروف المنزلية. (Elardo Bradleyand Goldwell 1975)

كذلك وجد أن مقياس الظروف المنزلية يمكن من التنبؤ بالتغير في نسبة الذكاء. فقد وجد «برادلي وكولدويل»(Bradley and Goldwell 1976) أن الأطفال الذين يأتون من بيوت غنية بالخبرات المثيرة، والملائمة للنمو المعرفي، يحصلون على درجات في الاختبارات العقلية، تتزايد على مدى الثلاث سنوات الأولى من حياتهم. هذا في حين أن الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة في خبرات معينة بالذات، يحصلون على درجات في الاختبارات العقلية تتناقص تدريجيا في نفس المدى (Bradley & Goldwell 1976)

هناك ارتباط إذن بين ظروف البيئة المنزلية، ومستوى النمو المعرفي عند طفل المهد. ولكن ما هي العلاقة الوظيفية بين هذه الظروف وعملية النمو؟. أو بمعنى آخر، كيف تحدث ظروف البيئة المنزلية تأثيرها في النمو المعرفي عند طفل المهد؟ الواقع أنه قد اتضح من استمرار البحث في هذا الموضوع، أن طريقة التفاعل بين الطفل والبيئة، هي العامل الأهم في إحداث هذا التأثير، وليس مجرد توفير الظروف السابق ذكرها. فلقد اتضح من البحوث التي قام بها «بيرنز وجولدن» (Birns and Golden 1972) أن شخصية الطفل أيضا في هذه المرحلة، لها ارتباط بمستوى ذكائه. فقد قام هذان الباحثان بدراسة العلاقة بين درجات أطفال في سن 18- 24 شهرا على مقاييس للشخصية، وبين أدائهم اختبارات الذكاء عندما أصبح سنهم 3 سنوات، ووجدا أن درجة الارتياح التي تظهر على هؤلاء الأطفال عند القيام بعمل ما في سن 18- 24 شهرا ترتبط ارتباطا عاليا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل، سواء على مقياس النمو (قوائم النمو) الذي يطبق في نفس الوقت، أو على مقياس الذكاء الذي يطبق في سن الثالثة. ويستنتج «بيرنز

وجولدن» من هذا أن الاستمتاع يحل المشكلات قد يساعد ويسهل النمو المعرفي. كذلك وجد هذان الباحثان أن متغيرين آخرين في الشخصية، هما . التعاون والانتباه (أي المثابرة) يسهمان في الحصول على درجات عالية في اختبارات الذكاء. ويستنتج الباحثان من ذلك كله أن أداء الطفل الاختبارات لا يعكس فقط ما يعرفانه بل يعكس أيضا ما يشعران به.

لقد بدأنا هذا الفصل بالقول بأننا لا يمكن أن نفصل النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة عن نموه الحركي. وقد اتضح الآن أن عوامل اجتماعية أيضا تتضامن مع العوامل المعرفية دائما، ي تحديد المستوى الذي يصل إليه أداء الطفل. ويمكن أن نستخلص من ذلك: أن ظروفا منزلية معينة، قد تجعل من طفل ما كائنا اجتماعيا سعيدا، يجب أن يقوم بعمل الأشياء، ويتعاون مع الآخرين، وبالتالي تصبح الظروف الاجتماعية ذات تأثير واضح على مستوى أداء الطفل في هذه المرحلة. وقد رأينا أن هناك عنصرا هاما في تلك الظروف الاجتماعية هو «الاندماج الأموي». وسوف نرى عند الكلام عن النمو الاجتماعي والانفعالي لطفل هذه المرحلة أنه لا يوجد شئ يمكنه أن يشيع لدى الطفل السعادة والمرح مثل هذا «الاندماج الأموي». وهكذا يتأكد لدينا بشكل عام صدق الفرض الذي وضعناه في المدخل إلى هذا الباب وهو أن: نمو «الثقة»، ثقة الطفل فيمن حوله وفيها حوله، هو الأساس الأول لنمو نفسي-سوى، ليس فقط في نواحي الشخصية بل أيضا في النواحي المعرفية. و سوف نرى إلى أي حد يتحقق لدينا ذلك الفرض أيضا في النواحي الأخرى اللغوية والانفعالية والاجتماعية.

3 النمو اللغوي في مرحلة المهد من الأفكار إلى الأقوال

مقدمة:

إن إحدى الخصائص التي تميز الإنسان عن الحيوان، هي قدرته على تعلم اللغة وما يرتبط بذلك من قدرة على التفكير. ويعترف التجريبيون الذين يدعون أنهم قد علموا الشمبانزي والغوريلا شيئا قريبا من اللغة الإنسانية، أن تلك الحيوانات التي دربوها لم تستطع أن تكتسب اللغة بالطريقة التي يكتسبها الأطفال.

ما هو الفرق إذن بين الإنسان والحيوان في هذه الناحية؟ وكيف يكتسب الطفل اللغة البشرية؟ وما علاقة هذه اللغة بالتفكير؟ تلك هي الأسئلة الكبيرة التي سنحاول أن نجيب عنها في هذا الفصل.

محاولات مع الشمبانزي:

وجد العلماء أن لدى الشمبانزي حوالي اثنين وثلاثين صوتا مختلفا، يستطيع عن طريقها أن يحقق التواصل مع أفراد جنسه. فهناك أصوات تعبر عن الرغبة في التواصل الجماعي، وفاك

أصوات يثيرها مثل هذا التواصل، وكلاهما يتميز عن الآخر تماما.

وهناك أصوات تعبر عن الخوف، وأخرى تعبر عن تأكيد السيطرة، وأصوات تعبر عن الاحتجاج والاستغراب والمفاجأة والعدوان والإحباط والنداء الجنسي وهكذا.

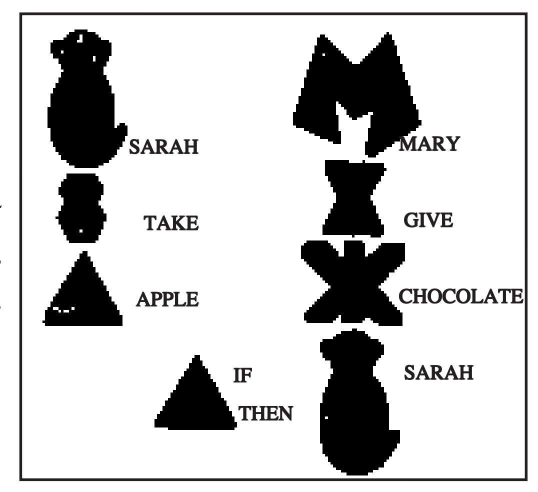
وقد حاول بعض هؤلاء العلماء منذ عدد من السنين، أن يربي في منزله بعض أفراد الشمبانزي، موفرا لها ظروفا أقرب ما تكون إلى البيئة الإنسانية، بقصد دراسة إمكانية تعليم هذه الحيوانات اللغة البشرية. ومن هذه المحاولات تلك التي قام بها «كيلوج» وزوجته (Kellog, & Kellog 1933,)، والتي قام بها «هيز» وزوجته (Hays 1951). وقد بذل كل من هذين الزوجين جهودا كبيرة في سبيل تعليم هذه الحيوانات اللغة الإنسانية.

فقد ربت أسرة كيلوج طفل الشمبانزي «جوا» مع طفلها «دافيد» استطاعت أن تعلمه فهم بعض الأوامر ولكنها لم تستطع أن تعلمه النطق بكلمة واحدة، أما أسرة هيز فقد استطاعت أن تكسب القرد «فيكي» القدرة على النطق بثلاث كلمات هي «بابا» و «ماما» و «كب» أي فنجان. والواقع إنها قد فعلت ذلك بصعوبة كبيرة، وبعد تدريب شاق اشتمل على تحريك شفتي القرد بأيديها بشكل مباشر.

ولقد حدا فشل هذه المحاولات، بعلماء النفس الأحداث أن يفترضوا أن المشكلة ربما ترجع، جزئيا على ألعق، إلى عدم قدرة الشمبانزي على التحكم في شفتيه ولسانه، ومع ذلك فهو يملك بالفعل القدرة على تعلم لغة حقيقية. وعلى هذا الأساس فكر بعضهم في استخدام طرق أخرى للتغلب على هذا العجز الذي يعانيه الشمبانزي من حيث القدرة على النطق.

ومن المحاولات الحديثة في هذا السبيل محاولة «دافيد بريماك» (1972 David Pre-mack,)، في استخدام قطع مشكلة من البلاستيك كرموز تقوم مقام الكلمات، بما يمكن القرد من الكتابة عن طريق وضع هذه الرموز، المظهرة بالمعدن، على لوحة ممغنطة.

وعن طريق التدريب ممكن القرد من أن يتعلم ما يزيد على مائة من هذه الرموز، من بينها علامة الاستفهام، وأن يضعها مع بعضها البعض في نظام خاص لتكوين ما يشبه الجملة، كما يظهر ذلك في الشكل التالي:



الشكل (3 - 1) تمثل هذه الاشكال بعض الكلمات، كما قامت بترتيبها القردة « سارة »، لتكون جملة مفيدة (عن بريماك 1972)

إن التوحيد بين هذه الرموز وبين الكلمات، وكذلك بينها وبين الأفكار، ثم تعلم التركيبات اللغوية الأشبه بالجمل، كل ذلك قد يشير إلى أن الشمبانزي قادر على تعلم مفاهيم معقدة إلى حد ما: كمفهوم اللون ومفهوم الشكل، ومفهوم الاستفهام والفاعل والظرف والطلب. ولكن الأمر الذي ظل مع ذلك مشكوكا فيه، هو أن تكون سارة قد تعلمت بالفعل قواعد التركيبات اللغوية (-,Syntactical rules ذلك أنها كانت تركب نقط الجمل التي سبق أن عرضت عليها-وبعبارة أخرى فإنها لم تستطع أن تقوم بنفسها بوضع كلمات جديدة (سبق أن تعلمتها منفردة) في تركيبات كتلك التي سبق أن عرضت عليها. باختصار فإن التجربة أثبتت أن سارة لم تستطع أن تكتسب القدرة على تركيب جمل من تلقاء نفسها (,Premack 1976). هذا إلى جانب نواح أخرى من القصور، (سوف نتناولها فيما بعد) تبين أن الفجوة بين الإنسان والحيوان لازالت كبيرة من حيث القدرة على تعلم اللغة.

وفي محاولات أخرى لعلاج القصور الذي بدا من هذه التجربة قام «آلن، وبياترس جاردنر» (,Allen & Piatrice Gardner 1975) بتعليم الشمبانزي لغة الصم-والبكم. وقد استطاع القرد في هذه التجارب أن يتعلم معنى 132 إشارة من إشارات تلك اللغة، كما استطاع أن يكون منها جملا مثل (دغدغني أكثر من فضلك».

وأخيرا قام «رامبو» (,Ramhaugh 1978) وزملاؤه باستخدام الكمبيوتر

في تعليم الشمبانزي اللغة، حيث وضعوا رموزا معينة (عبارة عن أشكال هندسية) على مفاتيح الحاسب الآلي، بدلا من الأحرف الهجائية أو الأرقام، وكانت الآلة تستجيب فورا بطلب الشمبانزي إذا ما ضغط على المفاتيح الصحيحة التي تكون جملة تعبر عن ذلك الطلب. وكان أهم طلبات الشمبانزي هو: «الآلة» تعطى لانا (اسم الشمبانزي) «الموز» أو «من فضلك شغل السينما» (أو الموسيقى) أو «من فضلك افتح الشباك» وهكذا. وقد كان في استطاعة الشمبانزي أن يستخدم الآلة على هذا النحو طوال الأربع والعشرين ساعة لقضاء حاجاته المختلفة.

تلك هي أهم المحاولات التي قام بها علماء النفس حديثا لمعرفة ما إذا كان بمقدور الشمبانزي أن يتكلم لغة الإنسان. فهل نستطيع بناء على نتائج هذه المحاولات أن نقرر أن الشمبانزي قد استطاع فعلا أن يتعلم لغة الإنسان ؟ بعبارة أخرى هل ما تعلمه الشمبانزي في هذه المحاولات هو نفس الشيء الذي يستطيع أن يقوم به الطفل؟ الواقع أن وراء هذا السؤال ليس فقط مجرد رغبة في المعرفة، بل ربما كان هناك أيضا خوف مستتر، من أن يكون في العمل الذي قام به جاردنر وبريماك ورامبو محاولة أخرى لتجريد الإنسان من خاصية جديدة من الخصائص التي ينفرد بها ! حيث بدأ داروين ذلك الطريق عندما اعتبر الإنسان مجرد حلقة في سلسلة التطور للمملكة الحيوانية. حقا إنه آخر حلقة في هذه السلسلة وأكثرها تطورا، ولكنه يظل مع ذلك حيوانا على أي حال ! ثم جاء بعده فرويد، الذي زعزع بشدة مركز الإنسان باعتباره كائنا عاقلا حيث أقام في مكان العقل دوافع جنسية أولية هي المسئولية الأولى عن تحريك سلوكه في جميع المواقف، من أبسطها إلى أشدها تعقيدا. ثم جاء سكنر الذي سلب الإنسان «حرية الإرادة» وتركه بدون «كرامة» ضحية لترتيبات معينة من عمليات التدعيم التي تعقب استجاباته. وأخيراها هي سارة ولانا و واشو (أسماء الشمبانزي التي أجريت عليها تجارب تعلم اللغة) تنبئنا-فيما يبدو أننا لسنا وحدنا الذين نتمتع بتلك الموهبة العظيمة التي تعتبر آخر معقل للإنسان، وهي موهبة اللغة.

حقا إن اللغة التي اكتسبتها القردة لها كثير من الصفات التي تتحلى بها لغة الإنسان-فهي أولا تحمل معنى (أي أن لها دلالة). فعندما تقول «سارة»

أن التفاح أحمر، ولكن الموز ليس كذلك، فإنها عندئذ تكون صادقة 2- وثانيا فإن الجمل التي قامت القردة بتركيبها كانت تظهر مراعاة للقواعد اللغوية إلى حد مقبول. فهي في أحد المجالات مثلا كانت تفرق بدقة بين «أنت تدغدغي» و «أنا أدغدغك» 3- وثالثا فإن القردة استطاعت أن تتعلم أن للجملة بداية ونهاية. فعندما تنتهي الجملة كانت تنزل يدها إشارة إلى ذلك 4- ورابعا فإن القردة قد تعلمت الإجابة على أدوات الاستفهام مثل «من؟» «من أنت؟» و «ماذا» في «ماذا تريد؟» 5- وأخيرا فقد تعلمت بعض القردة أن يتفاهم الواحد منها مع الآخر عن طريق اللغة التي تعلمتها، (Rambaugh 1978) على أن ذلك كله لا يعني بالطبع أن تلك القردة قد استطاعت أن تكسب لغة الإنسان، كما سنرى فيما بعد.

ما هي اللغة

الواقع أن الإجابة على هذا السؤال قد حير الفلاسفة ابتداء من أر سطو حتى ديكارت. إلا أن تأملات هؤلاء الفلاسفة لم تضف إلى الموقف سوى زيادة في التعقيد. ولقد حاول علماء النفس في السنوات الأخير، أن يأخذوا على عاتقهم مهمة الإجابة عن هذا السؤال. وكان أن أضافوا مجلدات ضخمة من النظريات والآراء والتجارب التي تتعلق جميعها بهذا اللغز المحير: ما هو أصل اللغة البشرية وكيف تطورت وما هي خصائصها؟ إلا أن المناهج التي اتبعها علماء النفس كان لها، ولا شك، الفضل الأكبر في إمدادنا بالفروض العلمية المفيدة في هذا المجال، إذ كان من الممكن في كثير من الأحيان إخضاع هذه الفروض للتحقيق ثم تقرير قبولها أو رفضها، على أساس من الملاحظة والتجريب. ويسمى الباحثون في هذا الميدان بعلماء النفس اللغويين (Psycholingists). ولقد سموا كذلك لأنهم ينظرون إلى موضوع اكتساب اللغة باعتباره ظاهرة سيكولوجية. ولم تكن أبحاثهم هذه بمنأى عن المساعدة التي كان يمدهم بها المتخصصون في علم النفس الفسيولوجي والعصبي. ذلك أنه كان لا بد لهم من معرفة الأساس التشريحي، والوظائف العصبية التي تتدخل في الأداء اللغوي، إذا كان لهم أن يستقصوا هذه المسألة من جذورها.

ولقد شغل بال الباحثين في هذا الموضوع أمور هامة مثل: العلاقة بين

اللغة والتواصل، العوامل الفطرية التي تعد الطفل لفهم اللغة البشرية والتعبير بها، التأثير النسبي لبيئة الطفل ونموه الطبيعي في اكتساب اللغة، الفرق بين عمليتي الفهم والكلام عند الطفل، وأخيرا العلا قه بين اللغة والتفكير. وسوف يوصلنا تتبع الأبحاث المتعلقة بهذه الموضوعات إلى الإجابة بشكل أحسن على السؤال الذي بدأنا به هذه الفقرة وهو: ما هي اللغة؟

اللغة والتواصل:

بالرغم من أننا قد تعودنا أن نوحد بين اللغة وبين التفاهم أو التواصل، إلا أن من الواجب لتحديد معنى اللغة أن نفرق بين هاتين العمليتين. فالتواصل ليس سوى إحدى وظائف اللغة، وفي الوقت نفسه توجد وسائل أخرى للتواصل غير لفظية.

فالمنارة التي ترشد الطائرات في برج المراقبة، أو إشارة «الانحناء» من إشارات المرور على الطريق العام، وعلامة تقاطع الطريق على طريق السكة الحديدية، كل هذه أشكال للتواصل. كذلك تؤدي آثار أقدام الحيوان معنى هاما بالنسبة للصياد، وبالمثل فإن بكاء الطفل أو صراخه يكونان ذوي دلالة بالنسبة للأم، كما أن الإيماءات أو تقطيب الجبين أو غير ذلك يعني شيئا بالنسبة للطرف الآخر، وهكذا نجد أنفسنا في جميع هذه الحالات وغيرها، أمام أمثلة من الإشارات غير اللفظية. وسواء كانت هذه الإشارات بصرية أو سمعية، إلا أنها تنقل معنى، أي تتضمن نوعا من الدلالة، يتحقق عن طريقها عملية التواصل. بل وأكثر من ذلك فإن هذه الإشارات إذا أخذت تظهر بشكل منتظم أو ثابت ومستقر فإنها تكون نظاما إشاريا كإشارات المرور مثلا أو أصوات النفير في المواقف العسكرية.

وقد يشترك الإنسان مع الحيوان في بعض هذه النظم الإشارية فعلى المستوى البصري يعبر كل من الإنسان وبعض الحيوانات عن الغضب أو اللذة عن طريق أسارير الوجه. ولكن يبقى التواصل هو الوظيفة الوحيدة لهذه النظم في حين أن اللغة كما سبق أن أشرنا.. تتجاوز هذه الوظيفة. فنحن نستخدم الكلام أيضا عندما نتحدث إلى أنفسنا، أو كما يقول «لوريا» (Luria . 1971) عندما نريد أن ننظم (نقيد أو ننشط) سلوكنا نحن. فكر مثلا في المناسبة التي تقول فيها لنفسك في صمت «لم يكن من الواجب أن أفعل

ذلك»، أو «انتبه سوف تجيئك الكرة هذه المرة من اليمين» كذلك نحن نستخدم الكلام عندما نصدر حكما لأنفسنا على نتيجة اختبار أو نتيجة فعل كان تقول لنفسك مثلا «بالضبط».. . كما توقعت». على أن ذلك يجرنا مباشرة إلى الخصائص التي تتميز بها اللغة البشرية سواء بالنسبة للنظم الإشارية السابق ذكرها أم بالنسبة للغة الحيوان.

خصائص اللغة البشرية:

عرف «كرتشلى» (Critchly ،1975) اللغة البشرية بأنها التعبير عن المشاعر والأفكار، وكذلك استقبالها عن طريق «الرموز اللفظية». وهو بذلك يكون قد وحد بين اللغة البشرية وبين الكلام«، وفي نفس الوقت، قد ميز بينها وبين نظم الإشارات غير اللفظية التي سبقت الإشارة إليها. والواقع أن هذا التمييز يعتبر بداية أساسية في التعرف على خصائص اللغة البشرية. ذلك أن الإشارات غير اللفظية السابق ذكرها، ما هي إلا أشكال من المثيرات التي ترتبط بشكل مباشر بالأشياء التي نشير إليها. ومن هنا كانت محدودة جدا في استخدامها، فهي لا تسمح بالتنوع فيما توجه من رسائل (أي ما نثير إليه من معان). وبالتالي لا تسمح بالمرونة في التعبير. أما الرموز اللفظية فإنها تختلف تماما عن هذا الوضع، ويتبين هذا الاختلاف بشكل أوضح عندما نحدد بشكل إيجابي الخصائص التي تتميز بها اللغة البشرية.

ولعل فيما كتبه «هوكت» (1960 ص، Hocket) تجميعا لكل ما يمكن أن يقال في هذه الناحية. فلقد جمع هوكت ثلاث عشرة خاصية تتميز بها اللغة البشرية على أن ما يهمنا هنا هو ذكر أكثر هذه الخصائص أهمية، كما يهمنا أيضا أن نصنف هذه الخصائص-من ناحيتنا-بالشكل الذي يفيدنا في تتبع النمو اللغوي عند الطفل، وهو الموضوع الرئيس في هذا الفصل

وربما كان التصنيف المفيد في هذه الحالة هو ذلك الذي يأخذ في الاعتبار الجوانب المختلفة للغة البشرية، وهي: الجانب الصوتي (أو المجموعة من الوحدات الصوتية التي يتكون منها سياق الكلام)، وجانب الدلالات، أي المعاني التي تحملها هذه الأصوات، وجانب التركيبات، أي الجمل والعبارات التي تتجمع فيها الوحدات الكلامية، وأخيرا جانب الوظيفة، أي اللغة باعتبارها أداة للتواصل ووظيفة للتفاعل الاجتماعي. وفيما يلي الخصائص

التي تتميز بها اللغة البشرية عن غيرها من أدوات التواصل الأخرى سواء أكانت لغة الحيوانات أم نظام الإشارات مما سبق أن عرضنا له.

1- من الناحية الصوتية[1] تتميز اللغة البشرية بالقدرة الهائلة على التشكل. ففي كل لغة توجد الآلاف من الكلمات المختلفة التي تتشكل من عدد صغير من الأصوات المفردة (Phonemes)، وهي، نطقا، الأحرف الساكنة، والأحرف المتحركة، والحركات الهجائية المتصلة (Diphtongs)، التي ليست لها دلالة بذاتها. فعدد الفونيمات في اللغة الإنجليزية مثلا لا يتجاوز 45 وحدة وبعض اللغات لاستخدم أكثر من 20 «فونيما» في حين أن البعض الآخر قد يصل إلى الستين. وتسمى هذه الخاصية بخاصية «الازدواجية في التشكيل». وهي مالا توجد إلا في اللغة البشرية وحدها.

2- أما من حيث الدلالة[2] فقبل أن نتحدث عما تتميز به اللغة البشرية من هذه الناحية، لا بد أن نقرر أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع أن يتعامل مع الأشياء التي ليس لها وجود إلا على مستوى تخيلي صرف، أو بمعنى آخر، تلك التي لا تشكل جزءا من موقف عيني راهن. هذه القدرة على استحضار الأشياء في غير وجودها، وعلى الاحتفاظ بآثارها الحسية، هي التي تجعل من الرموز اللغوية عند الإنسان شيئا يختلف اختلافا جوهريا عن اللغة الإشارية التي يمكن لبعض الحيوانات الراقية أن تكتسبها.

فالرموز في اللغة البشرية لا تقتصر في دلالتها على مجرد الإشارة لما هو موجود هنا الآن، بل يتعدى ذلك إلى ما ليس له هذا الوجود الواقعي. فليس من الضروري، خلافا لما هو الحال في اللغة الإشارية، أن يكون الشيء الذي يشير إليه الرمز اللغوي موجودا في المجال الحسي للمتكلم، لكي يتم تعيينه أو تحديده أو التعرف عليه. بل إن الإنسان (ولم يفطم بعد)، سرعان ما يتعلم أن يعبر عن شيء (أو مفهوم لشيء) عن طريق رمز لغوي يثير إلى ذلك الشيء، إلا أنه في نفس الوقت ينفصل تماما عنه. فقد يلفظ الطفل مثلا كلمة «مياو» وهو يجر وراءه كتلة من الصلصال تمثل القطة، في حين لا تكون القطة ذاتها موجودة. وربما استخدم الطفل هذا اللفظ في سياق آخر ليعني أنه «يريد» القطة أو «أين» القطة، أو أن القطة «ذهبت» دون أن يكون للقطة وجود في حضراه الحسي.

ولا يلبث الإنسان أيضا-بفضل القدرات السابق الإشارة إليها-أن يستخدم

الرموز اللغوية للتعبير عن الأحداث الغائبة عنه، زمانا وليس فقط مكانا. فالإنسان يستطيع أن يستخدم اللغة «ليتذكر»، أي للدلالة على الحوادث والأحداث الماضية، وليس فقط عن الحاضر غير المتواجد.

وإلى جانب قدرة الإنسان على استخدام رموز لغوية للتعبير عن الأشياء والأحداث البعيدة عنه زمانا ومكانا، كذلك يستطيع الإنسان أن يستخدم الرموز اللغوية للتعبير عن الأحداث والأشياء البعيدة عن الحقائق الواقعة، أي تلك التي لا تعدو عن كونها مجرد افتراضات. فالإنسان هو الوحيد الذي يمكن أن يقول مثلا «لو كان القمر يضيء بالنهار» أو «لو كان الثلج أسود اللون». ويدخل ضمن هذه الدائرة من الدلالات، التعبير عن النتائج المتوقعة للأحداث، أو الاحتمالات التي يتضمنها المستقبل وهكذا. باختصار فإن اللغة البشرية لا ترمز فقط للواقع بل ترمز أيضا للممكن؟

هذه الأبعاد الثلاثة للدلالة، التي تتجاوز بها اللغة البشرية مجرد الإشارة لما هو موجود هنا الآن: وأعني بها التعبير عن الماضي 2- التعبير عن الغائب 3- التعبير عن الممكن، تجعل من اللغة البشرية شيئا «أشبه بالعربة التي يجمع فيها الإنسان الأحداث الماضية، لكي يعالج الأشياء التي ليس لها وجود عيني في الحاضر ولكي يسقط خبراته على المستقبل (Shoben ،1957)، مخططا إياها بناء على ما يتصوره من توقعات أومن نتائج محتملة.

على أن هذه ليست كل الخصائص التي تتميز بها اللغة البشرية من حيث الدلالة. ذلك أن المرونة التي تتمتع بها اللغة البشرية تجعلها قادرة على التعبير عن درجات من التجري، وكذلك درجات من إقامة العلاقات بين العلاقات، إلى الحد الذي يمكن به مثلا أن نعبر عن مفهوم مثل «المبدأ» أو «العدالة» أو «التجريد» أو أن نعبر عن مبدأ أو قانون يتناول تفسيرا لظواهر الكون بشكل عام، وهكذا. كذلك تتميز اللغة البشرية إلى جانب هذه الدرجة من المرونة، بما يسمى بخاصية الانعكاس على نفسها. فاللغة البشرية يمكنها أن تتحدث عن نفسها. أي أننا نستطيع عن طريق اللغة أن نتحدث عن قواعد اللغة أو خصائص اللغة أو بلاغة التعبير في اللغة..... الخ. ويدخل ذلك ضمن قدرة اللغة على التعبير عن المجردات. فالتعبير باللغة عن اللغة هو نوع من التعبير عن الرموز بالرموز، وهو أحد أوجه التفكير المجرد. وقد سبق الكلام عن الوجهين الآخرين عندما جاء ذكر

القدرة على التعبير عن الممكن والقدرة على إقامة العلاقات بين العلاقات.

3- أما من حيث التركيبات اللغوية[3] فان اللغة البشرية وحدها هي التي يمكن أن تصاغ فيها من الوحدات الكلامية (أي الكلمات) تركيبات أخرى ذات دلالة هي الجمل والعبارات المختلفة، التي يستطيع عن طريقها الإنسان أن يعبر عن أي تفكير إنساني محتمل. ولهذه التركيبات قواعد وأصول، وبصرف النظر عن معرفتنا أو عدم معرفتنا هذه القواعد، فإننا نتبعها بالضرورة كأساس لنقل المعنى المقصود. فإلى جانب القدرة على تعلم معاني الكلمات، فإن الإنسان يستطيع أيضا أن يتعلم كيفية وضع كلمات قديمة في صيغ جديدة، بل ويستطيع أيضا أن يقوم بعمل صيغ لا تنقل فقط المعنى المباشر، بل تنقل كذلك معنى ضمنيا غير مباشر، وذلك كما في الصيغ البلاغية الأخرى كأن نقول مثلا «فلان كثير الرماد» يعني أنه كريم وجواد.

4- وأما من الناحية الوظيفية[4] فتختص اللغة البشرية بأن أدواتها (الكلمات والجمل والتعبيرات وغير ذلك)، ليس لها صفة الرمزية فحسب، بل إن المعاني التي تحملها هذه الرموز، (أي الأشياء والمفاهيم التي تشير إليها) يحددها المجتمع الذي تعيش فيه اللغة-ليس هذا فقط بل أن الموقف الذي يستخدم فيه التعبير اللغوي يكون له دخل أيضا في اختلاف ذلك المعنى. وبعبارة أخرى فإن نفس الألفاظ قد تعني شيئا في موقف معين وتعني شيئا آخر في موقف آخر. فإذا قال الأستاذ للطالب مثلا: إن التقدير الذي حصلت عليه هو «مقبول» ورد عليه الطالب بقوله «شكراً»، فإن نبرة صوت اللفظ لكلمة «شكراً» قد تنقل له معنى الامتنان إذا كان الطالب قد توقع من أدائه في امتحان هذا المقرر تقدير «ضعيف جداً». ولكن إذا كان قد توقع أن يحصل في هذا المقرر على تقدير ممتاز فإن نبرات صوته عند اللفظ بنفس الكلمة سوف ينقل إلى الأستاذ معنى مختلفاً تماماً.

عود على تجارب الشمبانزي:

والآن بعد أن استعرضنا بشيء من التفصيل للخصائص التي تتميز بها اللغة البشرية، لنعد مرة أخرى إلى لغة الشمبانزي لنرى إلى أي حد يمكن أن نقول: إن هذه المخلوقات تشبهنا في هذه الناحية.

إن أشهر اثنين من القردة اللذين عرضنا لهما هما. «واشو» الذي كان

يتحدث مع زميله من خلال الكمبيوتر، وسارة التي كانت تشكل «كلاماً» بالرموز المصنوعة من البلاستيك (انظر الفقرة المتعلقة بهذا الموضوع). والآن يمكن أن نطبق المعايير التي وضعناها للغة البشرية لنرى إلى أي حد تقرب لغة الشمبانزي منها:

إذا استبعدنا الناحية الصوتية على اعتبار أنها لا تشكل ركنا رئيسا في الحكم على قدرة الشمبانزي على اكتساب اللغة، نجد أن ادعاء وجود هذه القدرة يواجه تحديا خطيرا بعد ذلك على الأسس الآتية:

1- إن تناول القردة للأشكال أو العلامات التي كانت تقوم بمثابة مفردات للغتها، لم يسفر عن وجود أية قدرة لديها أكثر من مجرد تكوين روابط بين مثيرات معينة (الأشكال والعلامات) من ناحية، والأشياء أو الأحداث التي تشير إليها هذه المثيرات (طعام خروج، دغدغة، فتح النافذة)... الخ من ناحية أخرى أي بعبارة أخرى، لم يكن في مقدور هذه القردة أن تستخدم هذه العلامات بشكل مستقل عن المواقف التي ترتبط بها ارتباطا مباشرا، كما يحدث في حالة استخدام الرموز في اللغة البشرية.

2- وحتى إذا كانت هذه المفردات قد ساعدت القردة على تناول بعض المجردات، فإن هذه المجردات لم تتجاوز تلك التي ترتكز على أشياء عينية. وهذه مرحلة أقل بكثير مما تتيحه مرونة اللغة البشرية. فإذا كانت القردة قد استطاعت أن تميز بين «مماثل ومختلف»و «الكل ولا شيء». إلا أنها أخفقت في تناول علاقات بين العلاقات (مثل الشيء المسمى «تفاح» يختلف عن الشيء المسمى «موز»). كذلك لم يستطع الشمبانزي حتى الآن أن يتعلم مفهوم «المبدأ» أو «الزمان» أو «التجريد» أو «العدالة»، ولم يستطع أن يكتسب القدرة على أن يتحدث عن لغته.

3- لم تظهر تعبيرات القردة أي مرونة في القيام بعمل تركيبات لغوية، أي في وضع كلمات قديمة في تركيبات جديدة، إن كل ما كانت تقوم به في هذا الصدد لم يعد أن يكون تقليدا للنظام الذي وضعت فيه الكلمات في النماذج التي دربت عليها.

4- لم تؤد اللغة غد القردة أي وظيفة أخرى سوى التواصل، وفيما يتعلق بمواقف البيئة المباشرة: الطعام والشراب.. . الخ.

5- اكتسبت القردة اللغة عن طريق عملية إشراط إجرائي كان يستخدم

فيها الطعام كمدعم للسلوك اللغوي، ولم يكن اكتسابها عن طريق عملية تفاعل اجتماعي كما يحدث في حالة اللغة البشرية.

6- وأخيراً، وربما كان ذلك أهم من هذه جميعا، أن القردة لم تكتسب هذا القدر المحدود جدا من اللغة إلا بصعوبة فائقة. إن ما يكتسبه الطفل البشري تلقائيا وبشكل طبيعي وبسرعة، يحتاج إلى سنوات وسنوات من التدريب المضني لكي يكتسبه الشمبانزي.

العوامل البيولوجية في النمو اللغوي:

إن وضوح الفرق بين الإنسان والحيوان على هذا النحو في القدرة الفطرية على استخدام اللغة، (أي في استعداد الطفل البشري لتمييز الأصوات التي تستخدمها اللغة الأصلية وفهم مضامينها، وتعلم استخدام هذه الأصوات بسرعة وكفاءة لا قبل للحيوان بها)، ليثير عددh من الأسئلة عن التكوينات البيولوجية ووظائف هذه التكوينات في ذلك الكائن البشري.

لقد ظل الاعتقاد سائدا، فترة طويلة، بأن الأجهزة الصوتية لدى الإنسان (الحنجرة والحلق والأحبال الصوتية والفم بما فيه من شفاه ولسان) قد أعدت من الناحية التشريحية بما يمكنها من القيام بكلام ملفوظ بوضوح لا قبل للحيوان به. وإن الحيوان لا يستطيع القيام بهذا الشكل من الكلام لعدم تمتعه بهذا الوضع التشريحي لأجهزته الصوتية.

ولقد طرحت على أساس من هذه الحقائق التشريحية المقارنة، نظرية حركية في تفسير الكلام. وظلت هذه النظرية أيضا سائدة ومقبولة فترة طويلة، ومؤدى هذه النظرية أن القدرة على اللفظ بوضوح للمقاطع التي تمثل اللبنات الأولى في تكوين الكلمات مثل م و ب، أ ...الخ، تعتبر مهارة أساسية للفهم، كما هي للنطق بالنسبة للكلام. والدليل الذي تسوقه هذه النظرية على ذلك، هو أن الأشخاص الذين يفقدون القدرة على التحكم في حركة أفواههم وشفاههم وألسنتهم نتيجة إصابة في المخ، يعانون أيضا من اضطرابات في فهم اللغة وفي كتابتها(Luria 1971)

على أن باحثين آخرين يعتقدون أن الشواهد على صدق هذه النظرية الحركية غير مؤكدة. فيقول «ويند» (Wind 1976) مثلا: إن الأحبال الصوتية للشمبانزي والبابون يمكنها أن تصدر أصواتا مفهومة. إلا أن النقص بالنسبة

لهذه القردة العليا إنما تكمن في عوز الجهاز العصبي المركزي لديها، إلى القدرة على تحويل هذه الإشارات الصوتية إلى رموز لغوية، أي إلى رموز يمكنها أن تؤدي الوظائف اللغوية التي سبقت الإشارة إليها في الفقرة السابقة.

ويبدو أن إسناد السبب في القصور اللغوي عند القردة إلى مخه، له ما يبرره في ضوء الفروق التشريحية بين القرد والإنسان في التركيبات اللحائية. فالمخ لدى الإنسان مزود، بسخاء، بما يسمى بمناطق الترابط (assosiation areas) وهي المناطق التي تربط بين مراكز الإحساس للبصر والسمع واللمس معا. وتتركز الروابط المسئولة عن وظائف الكلام في أحد فصوص المخ فقط (عادة الفص الأيسر) حيث توجد التركيبات الترابطية المتخصصة التي تقوم بالتحويل الضروري للإشارات البصرية والسمعية إلى تكوينات لفظية (Levy 1976)

و إذا كان للكلام ، كما أشرنا، أساس بيولوجي، لزم أن تكون هناك علاقة ما بين النمو اللغوي والنضج الفسيولوجي. وتبين القائمة التالية كيف يسير التتابع في النمو اللغوي موازيا لتتابع مظاهر النمو الحركي، مما يوحي بوجود عملية نضج فسيولوجي بالفعل مصاحبة لهذا التتابع الموازي ومسئولة عنه.

جدول رقم 3 _ 1

يبين كيف يسير النمو اللغوي موازيا للنمو الحركي Lenneberg ,1967

السن	النمو الحركي	النمو اللغوي
12 اسبوعا	يرفع رأسه عندما يكون منبطحا على وجهه .	يبتسم لمن يتحدث إليه . ويخرج أصوات مناغاة .
16 اسبوعا	يلعب بالشخشيخة عندما توضع في يده .	يدير رأسه استجابة للأصوات البشرية .
20 اسبوعا	يجلس مستندا .	يخرج أصوات مناغاة تشبه الحروف المتحركة والحروف الساكنة .

السن	النمو الحركي	النمو اللغوي
6 شهور	يمد يده يقبض على الأشياء .	تتحول المناغاة الى لعب كلامي يشبه الاصوات ذات المقطع الواحد .
8 شهور	يقف مستندا يلتقط الفتات بالأصبع والابهام .	زيادة في تكرار مقاطع معينة .
10 شهور	يحبو ، يرفع نفسه للوقوف ، يسير بعض الخطى الجانبية وهو مستند إلى شيئ ما .	يبدو وكأنه يميز بين الكثير من كلمات الراشدين المختلفة عن طريق الاستجابات المتمايزة .
12 شهرا	يمشي عندما يمسكه أحد من يد واحدة ، يجلس نفسه على الأرض .	يفهم بعض الكلمات وينطق (ماما ، بابا ، دادا)
18 شهرا	يمكنه أن يقبض ويمسك بالاشياء ويعيدها بدرجة جيدة يحبو نزولا على الدرج بالخلف .	له حصيلة لغوية ما بين ، 3 و 50 كلمة ينطقها منفردة .
24 شهرا	يجري ويمشي ويتسلق الدرج صعودا ونزولاً .	تزداد حصيلته اللغوية إلى أكثر من 50 كلمة يستعمل عبارة من كلمتين .
30 شهرا	يقف على قدم واحدة لمدة ثانيتين ويمشي بعض الخطى على أطراف أصابعه .	زيادة هائلة في المفردات المنطوقة والكثير من الجمل التي تحتوي على 3 _ 5 كلمات
3 سنوات	يمشي 3 يردات على اطراف اصابعه ويقود الدراجة ذات الثلاث عجلات .	يبلغ عدد المفردات حوالي 1000 كلمة ينطقها بوضوح تام .
4 سنوات	القفز على الحبل ، الحجل برجل واحدة .	تبدو اللغة وقد اكتمل لها الاستقرار .

ولا يعني الارتباط بين النمو اللغوي والنمو الحركي، بالطبع وجود أية علاقة سببية بين العمليتين. فاكتساب اللغة مستقل تماما عن القدرة على إخراج الألفاظ، تلك القدرة (التي تعتمد بدورها على الضبط الحركي). ذلك أن الأطفال في مرحلة مبكرة مثلا يقومون بإصدار أصوات وأنغام شبيهة بالكلام. ومعنى ذلك أنهم يكونون من الناحية الفسيولوجية مؤهلين تماما للنطق بالجمل، ومع ذلك فإن قيام هؤلاء الأطفال بالكلام فعلا لا يبدأ إلا بمضي فترة طويلة على هذه المرحلة. ومن ناحية أخرى فإن الأطفال الصم البكم يكون في استطاعتهم مع ذلك أن يكتسبوا اللغة المكتوبة واللغة الإشارية.

ويؤكد وجود عملية نضج فسيولوجي كأساس للنمو اللغوي، ذلك التتابع المنتظم، والمحدد لمراحل ذلك النمو حتى بالنسبة للأطفال المعوقين من فاقدي البصر أو السمع (سواء بالنسبة لهم أم بالنسبة لآبائهم). وكذلك هؤلاء المتخلفين بشكل عام. ذلك أن الأطفال من هذه الفئات يمرون بنفس المراحل من النمو اللغوي المبنية في الجدول 3- 1وإن كانت حصيلتهم في المفردات تكون محدودة بسبب العجز في التفاعل بين الآباء والأبناء. كذلك وجد أن النمو اللغوي يسير في هذه المراحل ذاتها بصرف النظر عن نوع اللغة أو الثقافة التي يعيش فيها الطفل.

ولابد أن تصل عملية النضج اللازمة لكل مرحلة إلى أقصى مداها، إذا كان للمرحلة التالية أن تبدأ. أي أن النضج في كل مرحلة يعتبر تمهيدا ضروريا للنمو في المرحلة التالية وهكذا. وينتج عن هذا المبدأ أن هناك وقتا مناسبا لكل مرحلة من مراحل النمو اللغوي.

وبضع لينبرج (Lenneberg 1969) فرضاً يسميه «فرض السن الحرجة» يحدد فيه أعمارا تقريبية لاكتساب اللغة، تتناسب مع مستوى النضج الفسيولوجي للمخ. ذلك أن مناطق الترابط في المخ، اللازمة لنمو الوظائف الكلامية، إنما تنمو خلال فترة الطفولة.. فمن المعروف أن وزن المخ عند الولادة يساوي 40 ٪ فقط من وزنه عند الشخص الراشد. ويعتبر النمو المتأخر لمناطق الترابط مسئولا عن معظم هذا الفرق.

والآن، يصرف النظر عن عوامل النضج البيولوجي وأثرها في تحديد مراحل النمو اللغوي عند الإنسان، ما هي هذه المراحل؟ وما هي الأعمار

على وجه التقريب، التي يتحدد فيها مرور الطفل في كل مرحلة؟

مراحل النمو اللغوي عند الطفل

مرحلة ما قبل الكلام:

عندما يأتي الوليد إلى هذا العالم، لا تكون أجهزته الإدراكية أو الصوتية قادرة بعد على إصدار الكلام، ولكنها مع ذلك تكون مبرمجة بشكل عام، بحيث تكتسب هذه القدرة بناء على عملية نضج للجهاز العصبي المركزي، تسير في مراحل متتابعة كما سبق أن أشرنا (Menyuk 1972).

إدراك الأصوات:

وأول خطوة يخطوها الوليد في هذا السبيل هي تلك التي تظهر نمو قدرته على تمييز الأصوات. ولقد وجد إيماس وآخرون (Eimas etal 1971) أن الطفل ذا شهرين أو الثلاثة أشهر يستطيع أن يميز بين الأصوات الكلامية من الفئات الصوتية المختلفة (أي التي تصدر من أماكن مختلفة من الأجهزة الصوتية). ذلك أن الأطفال (في التجارب التي استخدم فيها انعكاس المص ومعدل النبض)، استجابوا للتغيير الذي يحدث نتيجة للانتقال من الصوت «با» إلى الصوت «جا» ولكنهم لم يستجيبوا للتغيير الذي يحدث نتيجة للانتقال من الصوت «با» إلى الصوت «يا». ولا شك في أن استجابة الطفل هذه للأصوات التي تصدر عن الأبوين، تدعم الروابط الاجتماعية بينهم كأعضاء في النوع البشري.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال سرعان ما يكتسبون القدرة على التمييز بين أنواع التنغيم المختلفة للكلام الصادر من المحيطين بهم، وأن يربطوا بينها وبين أحداث موقف معين. فقبل نهاية السنة الأولى يستطيع الأطفال أن يستجيبوا. لأوامر مثل «لا» أو «لا تلمس هذا» أو «تعال لبابا» وذلك قبل أن يستطيعوا تكلم أية كلمة بوقت طويل.

ويشير مثل هذا السلوك إلى عملية فهم تفوق مرحلة تمييز الأصوات الكلامية التي سبقت الإشارة إليها، ولكنها تظل مع ذلك بعيدة عن مرحلة فهم الطفل للمفردات والجمل باعتبارها رموزاً لغوية. ويسمى هذا النوع من الفهم الذي نشير إليه حاليا «بالفهم الموقفي»، و هو فهم عبارات معينة

لا رموزا لغوية، ولكن سلسلة أصوات لها تنغيم معين، ينطقها شخص معين في مواقف معينة. فعندما تقول الأم لطفلها، مثلا، «تعال لماما» ويستجيب الطفل لها (بعد أن يكون قد سمعها عدة مرات بالطبع)، فإن فهم الطفل لهذه العبارة لا يعتمد على فهمه لتركيبها ولمعاني مفرداتها، بل على وقعها الصوتي والموقف الذي قيلت فيه. (Cooper Moodley and Reynell 1978).

ويروي «داود وسلوى عبده» أن ابنهما مروان كان يفهم في الشهر التاسع عبارات مختلفة من بينها «افتح تمك» «فقد كان يستجيب عند سماعها بفتح فمه لتناول الطعام. ولكن لا يعني هذا أنه كان يفهم معنى افتح وتم، والضمير المتصل «ك» والتركيب الذي يجمع هذه العناصر الثلاثة» (عبده وعبده، 1981).

وفي مرحلة لاحقه يبدأ الطفل يفهم مفردات معينة داخل العبارة مثل كلمة «تعال» عندما تتكرر في عبارات مثل «تعال إلى ماما» أو«تعال نذهب إلى السوق» الخ أو كلمة «يديك» عندما تتكرر في عبارات مثل «أرني يديك» أو «تعال أغسل لك يديك».. .. الخ. (عبده وعبد 1981).

وأخيرا. وقبل أن ينطق الطفل بالكلمة الأولى بكثير يبدأ يفهم المفردات كرموز لغوية بصرف النظر عن السياق الذي تقع فيه (Cooper et.al 1978)

الفجوة بين الفهم والتعبير:

وهكذا نجد أن أشهرا بأكملها قد تمضي منذ أن يبدأ الطفل يفهم بعض كلامنا حتى ينطق هو بالكلمة الأولى، وقد أكدت دراسة لهيلين بنديكت (Benedict 1978) هذه الملاحظة-حين وجدت أن معدل ما يفهمه الأطفال من كلمات، عندما يبلغ معدل أعمارهم عشرة أشهر ونصف كان عشر كلمات، وأنهم لم يكتسبوا هذا المعدل من الناحية التعبيرية (اللفظية)، إلا حين أصبح معدل أعمارهم ثلاثة عشر شهرا وثلاثة أسابيع.

وتعزى هذه الفجوة بين الفهم والتعبير إلى أسباب تتعلق بعدم وجود مستوى النضج المناسب من الناحية العصبية. على أنه أيا كانت الأسباب، فإن هذه الملاحظة تهم الأباء كثيرا. ذلك أن الطفل في الأشهر الأولى (بعد مضي شهرين أو ثلاثة على ميلاده)، يستطيع-كما رأينا-أن يميز بين الأصوات ويمكن أن تحدث فيه هذه الأصوات-بالتالي-تأثيرات مختلفة بعضها مريح

وبعضها غير مريح. ثم إن الطفل يستطيع بعد ذلك أن يفهم بعضا من كلامنا، فهما سياقيا ثم فهما مستقلا عن السياق. وقد نبالغ في هذه القدرة على الفهم. إلا أننا يجب ألا نفعل ذلك، فقد رأينا أنها محدودة في بعض الأوامر أو النواهي، أو الطلب أو المفردات البسيطة. والمبالغة في تقدير مستوى فهم الطفل في هذه المرحلة قد يكون لها أثر كبير في موقف الأبوين في عملية التنشئة الاجتماعية، ومحاسبته على مسئوليات لا قبل له بها. وسوف نتناول ذلك بالتفصيل عندما نأتي إلى موضوع رعاية الطفل في هذه المرحلة.

وكما هو الحال في إدراك الأصوات، كذلك قد يختلط علينا الأمر بالنسبة للطفل من حيث إصدار الأصوات وما قد يترجم خطأ من ناحيتنا بأنه كلام. ففي هذه الناحية أيضا يمر الطفل بمراحل مختلفة قبل أن تصدر عنه «الكلمة» الأولى.

إصدار الأصوات

الصراخ

عند الولادة تكون حصيلة الطفل الصوتية قاصرة على الصراخ (البكاء) وربما قليل من أصوات النخير (الصادرة عن الخياشيم) وأصوات القرقرة (الصادرة عن الحنجرة). ولقد ثبت أن هناك أنواعا من الصراخ، لكل منها «معنى» كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الفصل المتعلق بالطفل حديث الولادة.

المناغاة:

وبعد مضي شهر إلى شهر ونصف تقريبا، يبدأ الطفل يصدر أصواتا ليست كالصراخ تماما، وبمكن تصنيفها بشكل عام جدا في نمطين: النمط الأول: أصوات أنفية ضيقة تعبر عن عدم الارتياح. والنمط الثاني: أصوات مسترخية تصدر من خلف الفم وتعبر عن الارتياح والاسترخاء. ويظهر أن هذه القدرة على التعبير عن الارتياح وعدم الارتياح، تعتبر عرضا طبيعيا للحالة الفسيولوجية العامة من حيث التوتر أو الاسترخاء اللذين يصيبان عضلات الوليد، (Menyuk 1971) ولا تلبث، من خلال هذه الأصوات العامة،

أن تتضح بشكل أكبر لدى الطفل في هذه الفترة أصوات هي أقرب ما تكون إلى الأحرف المتحركة والأحرف الساكنة في اللغة البشرية. على أن الأغلبية من هذه الأصوات في البداية تكون للأولى (أي للأحرف المتحركة) في حين أن الأقلية تكون للثانية. و إذا كانت الظروف التي يخرج فيها الطفل هذه الأصوات هي أشبه بظروف المناجاة بين الأحباء أو بديل الحمام، لذا يطلق على هذه الأصوات: أصوات المناغاة [5] وتسمى هذه الفترة بفترة «المناغاة».

اللعب الكلامي:

بين الشهرين الثالث والسادس تقريبا، يبدأ الطفل يشكل أصواتا مركبة من الأحرف الساكنة والمتحركة معا، أي مقاطع من حرفين أو أكثر. وبعض هذه المقاطع قد يشبه الكلمات مثل «ماما»، «بابا» «دادا» وبعضها لا يشبهها مثل «تشو تشو» «بب بب» «جج جج». هذه المقاطع هي الفوينمات Phonemes أي الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات في اللغات المختلفة. وتبعا لبعض علماء علم النفس اللغوي. يسير الطفل في هذا «اللعب الكلامي» بناء على تتابع منتظم من التركيبات التي تتضمن أحرفا ساكنة وأحرفا متحركة. وقد يحدث في بعض الأحيان أن تندمج بعض هذه الأحرف معا، بحيث تكون مقاطع شبيهة بالكلمات، لو إن كانت لا تعني لدى الطفل ما تعني لدى الكبير(خلافا لما قد يظنه الوالدان بفخر عن طفلهما).

وفي البداية يكون جميع أطفال هذه المرحلة على نفس الشاكلة. بمعنى أن الطفل أن كان مولده ينطق نفس المقاطع التي ينطق بها طفل آخر من ثقافة أخرى، لا فرق في ذلك بين طفل آسيوي وطفل أفريقي وطفل أوربي، وبصرف النظر عما إذا كانت تلك المقاطع سوف يستخدمها الطفل في لغة الأم فيما بعد أم لا. فالأصوات الأنفية في اللغة الفرنسية والأصوات الحلقية في اللغتين العربية والألمانية. مما لا وجود لها في الإنجليزية ولكن ينطق بها في هذه المرحلة جميع الأطفال سواء أكانوا ألمانا أم إنجليزا، أم فرنسيين أم عربا. ولكن بتقدم الطفل في مرحلة اللعب الكلامي هذه، تبدأ بعض المقاطع تتكرر أكثر من غيرها، في حين تحذف مقاطع أخرى هي تلك التي تعتبر خارجية بالنسبة للغة الأم. ولعل التفسير الوحيد الذي يمكن أن يكون مقبولا لهذه الظاهرة هو أنها تحدث «نتيجة لتدعيم الوالدين لصدور مقاطع

معينة من فم طفلهما وإغفال مقاطع أخرى. فالانتباه والعاطفة اللذان يغمر بهما الوالدان طفلهما (عندما يصدر مقاطع) هما أشبه بالكلمات التي يتحدثان بها، كفيلة بتشجيع الطفل على تكرار مثل هذه الأصوات.

وباستمرار مرحلة اللعب الكلامي في التقدم، يتغير تركيب الأصوات التي يستطيع الطفل أن يصدرها. فيبدأ الأطفال في إصدار سلسلة من الأصوات أشبه بالجمل، مع التأكيد على بعض المقاطع والتنويع في الطبقات الصوتية وإحداث إيقاعات تشبه إلى حد ما كلام الكبار. ويحدث هذا بالطبع كنوع من التقليد لما يقوم به الكبار عند الكلام. ولقد أمكن «لبرازلتون ويونج» (Brazelton and Young 1964)، أن يتعرفا على أصوات تقليدية عند أطفال في سن تسعة أسابيع.

اللغة الإشارية:

في أواخر السنة الأولى يبدأ الأطفال في استعمال بعض الإشارات لجذب انتباه الكبار لما يريدون الحصول عليه، إشارات تحمل معنى «انظر» أو «ما هذا؟» أو «اعطني» أو «دعني انظر» وقد تكون هذه الإشارات مصحوبة بما يشبه الهمهمة. ثم يلي ذلك استعمال إشارات مصحوبة بما يمكن أن يسمى كلمات إشارية مثل «ها»، «دا»، «نا». وأخيرا تصحب الإشارة كلمة حقيقية وإن كان لفظها يختلف عن لفظ الكبار. (Clark, & Clark 1977).

مرحلة الكلام:

عندما نريد أن نتحدث عن التعبيرات اللغوية الأولى عند الطفل-الكلمات والجمل-لابد من أن ننظر أولا في محتواها الدلالي (أو بعبارة أخرى معناها). ذلك أن المحتوى الدلالي هو الذي يميز الكلام-في اللغة البشرية-عن غير الكلام. على أننا في الوقت نفسه لا نستطيع أن نعالج المحتوى الدلالي للكلمات الأولى للطفل (كيف يكتسب الطفل معاني الكلمات وكيف تزداد هذه المعاني دقة.. . الخ؟ بشكل منعزل منفصل عن باقي جوانب اللغة. ذلك أن اكتساب الطفل لمعاني الكلمات يرتبط باستخدامه هذه الكلمات في التعبير عن أغراضه. وهذا الارتباط يتضمن علاقات تركيبية (Syntactic). ولذلك فإننا مضطرون أن نعالج هنا موضوع اكتساب اللغة بشكل عام،

سواء من الناحية الدلالية أم من الناحية التركيبية أم من الناحية التركيبية (أو الاجرومية) إذا كان لنا أن نفهم كيف يتعلم الأطفال لغتهم. وربما كان أنسب مدخل لذلك هو استعراض سريع لأهم النظريات في تفسير اكتساب اللغة.

نظريات في تفسير اكتساب اللغة:

هناك ثلاث نظريات رئيسة تحاول كل منها أن تفسر عملية اكتساب اللغة بشكل عام. وهذه النظريات هي: 1- نظرية التعلم كما وضعها «سكنر» (Skinner 1957) أبو التدعيم الإجرائي 2- النظرية اللغوية كما وضعها أساسا «تشومسكي» (Chomsky 1957) 3- النظرية المعرفية التي ترتبط بأعمال «بياجيه» (Piaget Enhelder 1969,). وتعتبر هذه النظريات الثلاث نقاطا مرجعية للتفسيرات المختلفة التي قد تحاول أن تعدل أو توفق، أو تربط بين مفاهيمها الأساسية. ذلك أنه، كما سنرى فيما بعد، لم تنجح واحدة منها في إيجاد تفسير مقنع لعملية اكتساب اللغة. ولذا يكون موقفنا منها أيضا هو محاولة الاستفادة من الجوانب الإيجابية في كل منها لكي نحصل على تفسير يتفق مع الوقائع التجريبية، والملاحظات الواقعية لما يقوم به الطفل فعلا، وذلك بالنسبة لنموه اللغوي في مراحله المختلفة.

نظرية التعلم:

تعتبر نظرية التعلم، كما وضعها «سكنر»، أن السلوك اللغوي (كأي سلوك آخر) في النهاية نتاج لعملية تدعيم إجرائي. فالآباء أو المحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون بعض «اللعب الكلامي» الذي يصدر عن الطفل بأن يبتسموا له أو يحتضنوه أو يصدروا أصواتا تدل على الرضا والسعادة، في حين يهملون تماما بعض الأصوات التي تخرج من فم الطفل في أثناء هذه المرحلة. هذا النوع من التدعيم «الفارق»(أي تدعيم إصدار مقاطع أو ألفاظ معينة دون أخرى) يزيد من احتمال صدور مثل هذه الألفاظ، كما يعمل على اختفاء تلك التي لا تنال تدعيما.

ولكن كيف يقرر الطفل ما يصدره من أصوات في البداية؟ في رأي نظرية التدعيم، تعتبر الأصوات التي تصدر عن الطفل في البداية، استجابات

تقع ضمن الحصيلة السلوكية الأولية للطفل، ثم بعد ذلك تدعم بعض هذه الأصوات عندما يدرك الآباء أنها عناصر من لغتهم. ويتقدم الطفل في السن يستطيع هو الآخر أن يدرك الكلمات، وكذلك الجمل، التي ينطق بها الكبير. ويحاول الطفل أن يقلد هذه الكلمات والجمل. وتستمر عملية التدعيم، وتتمثل عادة في استجابة الفهم من ناحية الكبار والأنداد عند استعمال الطفل اللفظ استعمالا صحيحا. وبهذه الطريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب، بل يكون أيضا مفهوما عن التركيبات اللغوية الصحيحة (أي الصحيحة من ناحية قواعد التركيب اللغوي).

إن تدعيم ما يصدره الطفل من ألفاظ، يلعب ولا شك دورا هاما في تعلم الكلمات، إلا أن نظرية التدعيم، مع ذلك، تواجهها صعوبات أساسية بالنسبة لما يوجه إليها من انتقادات. ومن أهم هذه الانتقادات ما وجهه «تشومسكي» (Chomsky 1959). ويتلخص نقده في أن نظريته في اكتساب اللغة تعتمد على تقليد وملاحظة كلام الكبار، لا نستطيع أن نعلل العدد الكثير من الجمل الجديدة تماما التي يأتي بها الأطفال، مما لا نظير له فيما يقوله الكبار كذلك يوجه كلارك وكلارك (Clark & Clark 1977). تحديا خطيرا لأثر التدعيم عندما يسوقان الشواهد المتعددة على أن الآباء قلما يوجهون اهتماما لما يقع فيه أطفالهم من أخطاء في قواعد النحو (أي قواعد التركيبات اللغوية)، ومعنى ذلك أنهم لا يقدمون لأطفالهم الحد الأدنى من المردود الذي تفترض نظرية التدعيم ضرورة وجوده في أية عملية تعلم.

النظرية اللغوية:

بناء على هذه الانتقادات قدم «تشومسكي» (Chomsky 1957)، نظريته المسماة بالنظرية اللغوية، التي يفترض فيها أساسا وجود ميكانزمات أولية للصياغة اللغوية. فالأطفال، في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي، تمكنهم من تحديد القواعد النحوية (قواعد التركيب اللغوية) في أية لغة يمكن أن يتعرضوا لها. فهناك عموميات في التركيبات اللغوية «Linguistic universals» تشترك فيها جميع اللغات، كتركيب الجمل من أسماء وأفعال مثلا. هذه العموميات هي التي تتشكل منها النماذج الأولية المشار إليها.

وهي أولية بمعنى أن الطفل لا يتعلمها بل هي تمثل لديه قدرة أولية على تحليل الجمل التي يسمعها، ثم إعادة تركيب القواعد النحوية للغته الأم. هذه القدرة تمكن الطفل من أن يقوم بتكوين جمل لم يسمعها قط من قبل. وقد يفعل ذلك إما بشكل صحيح تماما من البداية وإما بشكل يكون على الأقل مفهوما ومقبولا من ناحية الآخرين.

على أن هذا الافتراض بوجود تكوينات أولية (مع ما يتضمنه من وجود قدرة أولية على الأداء في التركيب اللغوي ووجود العموميات اللغوية)، قد لاقى هو الآخر هجوما عنيفا. ذلك أنه بالرغم من الجهود المضنية التي بذلها علماء النفس اللغويون، لم ينجح أي منهم في أن يجد نظاما أجروميا[6] عالميا واحدا ينطبق على اللغات المعروفة. كذلك فإنهم لم ينجحوا إلا في اكتشاف عدد قليل جدا من العموميات في التركيب اللغوي بين اللغات المختلفة، بالرغم من أن مبدأ «عموميات الدلالة وقواعد التركيبات اللغوية» كان يقتضي وجود العديد من هذه الأشكال، إذا كانت النظرية صحيحة.

والنتيجة اللازمة لذلك، في رأي المعارضين، هي أن الشيء الوحيد الذي يمكن افتراض أوليته (فطرتيه) لدى الكائن البشري، هو استعداده بيولوجيا للتفاعل مع البيئة على أسس شكلية معينة (مثلا أن هناك «موضوعات» (فاعل) تؤثر «فعل» في «موضوعات أخرى» (مفعول به). وتصبح التركيبات اللغوية من فعل وفاعل مثلا، ما هي إلا انعكاس لمثل هذه العلاقات الموجودة ضمنا كشكل من أشكال التفاعل مع البيئة. ومن هنا كان اشتراك جميع اللغات في مثل هذه التركيبات والدلالات اللغوية. وبالتالي لا تصبح هناك أية ضرورة لافتراض وجود «اجرومية موروثة».

النظرية المعرفية:

إن نمو الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، على نحو ما أشرنا هو،في الواقع، القضية الأساسية في النظرية المعرفية التي يعتبر بياجيه الممثل الرئيس لها. وبالرغم من أن أنصار بياجية لا يدعون أن «النظرية المعرفية» في النمو، يمكن اعتبارها أيضا نظرية صريحة في تفسير النمو اللغوي، إلا أنها مع ذلك تتضمن المفاهيم والعلاقات الوظيفية الأساسية، التي تسمح لها بالقيام بالدور التفسيري في هذا المجال أيضا.

ولقد سعى هؤلاء الأنصار إلى استكمال التفاصيل التي تساعد على تحقيق هذا الغرض.

والنظرية المعرفية وإن كانت تعارض فكرة كرومسكي في وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة، إلا أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل في سياقات كوقفية معينة. فاكتساب اللغة في رأي بياجية ليس عملية إشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية. حقا إن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال، قد تكون نتيجة للتقليد والتدعيم، ولكن بياجية يفرق ما بين الكفاءة والأداء. فالأداء في صورة «التركيبات» التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية، وقبل أن تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامة، يمكن أن تنشأ نتيجة للتقليد. إلا أن الكفاءة لا تكتسب الأبناء على تنظيمات داخلية، تبدأ أولية، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية. شأن اللغة في ذلك شأن أي سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعا لنظرية بياجية المعرفية. ولكن عندما يتحدث بياجية عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعني في الوقت نفسه ما يقصده كرومسكي، من وجود نماذج للتركيب اللغوي، أو القواعد اللغوية، بقدر ما يعني وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية، التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة، منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية.

تلك هي أهم النظريات التي قيلت في تفسير عملية اكتساب اللغة. والآن مع الطفل خطوة خطوة لنرى كيف يمكن أن نستفيد من هذه النظريات في النمو اللغوي الفعلي للطفل، أي كما تسجله لنا الملاحظات التجريبية.

الكلمات الأولى:

إن أول نطق (لغوي) للطفل يكون عن طريق الكلمات المفردة، ويصعب تحديد السن التي يلفظ عندها الطفل كلماته الأولى، وذلك لشدة الارتباط بين هذه الكلمات، وبين اللعب الكلامي كما سبق أن رأينا. على أن البحوث تجمع على المدى الذي يحدث فيه ذلك، وهو فيما بين السنة والسنة والنصف، بمتوسط 60 أسبوعا. فقد لاحظ «فيشباين» (Fishbein 1976,) أن الطفل المتوسط يبدأ في استخدام كلمات مفردة في حوالي السن، وأن مفرداته

تزداد إلى حوالي الخمسين في الستة أشهر أو الاثنى عشر شهرا التالية. كما لاحظ داود وسلوى عبده أن ابنهما (مروان) نطق كلمته الأولى في الشهر الثاني عشر أما أبنتهما (ديما) فقد بدأت كلماتها الأولى في الشهر الثالث عشر، وكانا قبل ذلك يلفظان مقاطع مثل بابا، نانا، دادا، تاتا، دون ربطها بأي مدلول واضح (عبده، وعبده 1981).

وفي أي الحالات، فإن الطفل سيكلوجياً لا يستطيع أن يصل إلى المرحلة الكلامية، أي أن يعبر بأصوات ذات دلالة معينة، قبل أن يكون قد تكون لديه بوضوح «مفهوم» دوام الشيء (أي أن الأشياء تظل موجودة حتى ولو كانت غير موجودة في مجال إدراكه الحسي). وقد لاحظ بياجيه-كما سبق أن أشرنا-أن هذا المفهوم يكتمل تكوينه عند سن السنة والنصف، وإن كان الأطفال يبدءون في سن سنة في الفصل بين الشيء والمكان الذي تعودوا أن يروه فيه-أيا كان هذا المكان-في السابق. وهذا يعني أن الطفل يبدأ في الاحتفاظ بصورة عن الشيء، حتى ولو غاب عن نظره، ابتداء من سن الاثنى عشر شهرا وأن هذه القدرة تكتمل في سن السنة والنصف.

ولاشك في أن هذه القدرة تعتبر أساسا ضروريا لظهور المرحلة الكلامية عند الطفل. إذ كيف يمكن أن يكون للأصوات معنى أو دلالة، أو كيف يمكن أن تكون هذه الأصوات رموزا لغوية، ما لم يكن للشيء (أو المفهوم) الذي ترمز إليه هذه الكلمات وجود دائم بشكل أو بآخر في «ذهن» الطفل، وذلك بصرف النظر عن وجود هذا الشيء أو عدم وجوده كجزء من مجاله الحسي. كيف يستطيع الطفل أن يقول «امبو» مثلا (أي أريد أن اشرب ماء) ما لم يكن لصورة الماء وجود لديه بشكل مستقل عن ظهوره أو غيابه. ويؤيد هذا الارتباط أن كلتا القدريتين (النطق بالكلمة الأولى وتكوين مفهوم الشيء الدائم) تظهران في نفس الفترة الزمنية من عمر الطفل. وقد توصل الباحثون إلى هذا التحديد الزمني في كل من التاجيتين بشكل مستقل، مما يؤيد أيضا صدق الملاحظة في كلتا الحالتين.

ولابد أن نشير هنا بالطبع إلى بعض الفروق الفردية. فقد يتأخر بعض الأطفال فلا ينطق كلمته الأولى قبل نهاية السنة الثانية، رغم أنه يفهم كلمات عديدة. وبعضهم قد يستعمل دون نمو في حصيلته الكلامية بعد الكلمة الأولى مدة قد تصل إلى ثمانية أو عشرة أشهر ((Bloom, 1978,

.(&Lahey

وأيا كانت اللغة التي سوف يتحدثها الطفل، فإن الكلمات الأولى التي ينطق بها تكون هي تلك التي تحتوي في الغالب على الأحرف الساكنة ب، ت، ب، م، ن، أي تلك التي يكون اللسان عند نطقها في مقدمة الفم. وكذلك الأحرف المتحركة التي تأتي من خلف الفم عندما يكون مسترخيا. حقا إن الطفل يكون قبل هذه المرحلة قد تدرب على النطق بأحرف ساكنة وأخرى متحركة، عندما كان في مرحلة اللعب الكلامي، إلا أنه يبدو أن القصد يضيف صعوبة جديدة إلى النطق بالكلمة. لذا نجد أن الكلمات الأولى التي يستخدمها الطفل في التعبير هي تلك التي تتضمن الأصوات الأكثر سهولة في الصدور.

هذا من ناحية صوتيات الكلمات الأولى، أما من حيث دلالتها، فربما تبادر إلى ذهننا أن يبدأ الطفل ألفاظه بالكلمات «المألوفة»، أي تلك التي يوجهها إليه أبوه. إلا أن ذلك ليس بصحيح، فالكلمات الأولى للطفل هي تلك التي تعبر عن اهتماماته المباشرة، وعما يجذب انتباهه من أل أشياء التي تقع في محيط بيئته. وتتركز اهتمامات الطفل المباشرة في هذه المرحلة فيما يشبع حاجاته الأولية كالطعام واللعب. أما ما يجذب انتباهه من الأشياء التي تحيط به، فهي الأشياء أو المخلوقات المتحركة، أو القابلة للحركة، أو التي تحدث صوتا. وعلى ذلك نجد أن معظم كلمات الطفل في البداية هي تلك التي تعبر عن الأم والأب وبعض الحيوانات الأليفة كالقطة والكلب والعصفور (مخلوقات تتحرك)، وعن زجاجة الحليب (طعام)، والكرة (لعب)، والشخشيخة (صوت)، والراديو أو التليفزيون (صوت وحركة)، وهكذا. هذه الفئة من الكلمات التي تمثل أسماء (عامة أو خاصة) تشكل أكثر من نصف مجموع الخمسين كلمة الأولى التي يكتسبها الطفل، كما يقرر ذلك بعض الدراسات (Benedict 1978).

أما الكلمات التي تدل على أسماء مثل «فوق»(للتعبير عن رغبة الطفل في أن يرفع إلى أعلى) أو «كمان» (عندما يريد الطفل المزيد من شيء ما)، أو «باي»(عندما يريد الطفل الخروج) فإنها تشكل أقلية من كلماته الأولى.

وتخلو مفردات الطفل تقريبا من الأسماء التي تدل على أشياء ساكنة مثل حائط أو نافذة، وكذلك من الكلمات الوصفية مثل أسماء الألوان أو

الأحجام (كبير، صغير) أو الأحوال الطبيعية (حار، بارد) ذلك أن مثل هذه الكلمات إنما تشير إلى خصائص ساكنة للأشياء، وكما سبق أن أشرنا فإن الذي يجذب انتباه الطفل في هذه المرحلة ليس هذه الخصائص وإنما الخصائص الديناميكية للأشياء كالحركة والصوت.

نماذج من مفردات الأطفال الأولى: ؟؟

في دراسة رائدة أحصى «داود وسلوى عبده» الكلمات التي استعملها ابناهما مروان وديما في المرحلة الأولى. وفيما يلي الكلمات الخمسون الأولى عند كل منهما (بلفظها العادي في لهجة الكبار وليس كما لفظاها فعلا) مرتبة حسب دخولها (عبد ه، وعبد ه، 1981)

1- مروان (بين الشهر الثاني عشر والتاسع عشر):

بابا، ماما، ضو (ضوء، لا، بديش (لا أريد) طيارة، هيا، (هاهو)، خذ، هات (1) نام، بس (قط)، طابة وكرة)، جدو (إشارة إلى جده) تيتا (إشارة إلى جدته)، شادية، هالة، أعطيني، راديو، دجاجة، هادا (هذا)، واوا (إشارة إلى وجود ألم أو توقعه)، بطة، هيفاء، تفاح، بدي (2) (أريد)، بسكوت، كمان (أريد المزيد)، تاني (3)، دب (بضم ا لدال)، سجادة(4) كتاب، بطاطا، كرسي، حرام، (بطانية) حصان، قرد (5)، جهان، ترين (قطار)، بيجاما، جرسية (كنزة)، برافو (أحسنت)، قنينة، بوت (حذاء)، حط (ضع هالو (6)، هون (هنا)، بيضة، كل (فعل أمر)، دوا (دواء)، كبوت(معطف).

2- ديما (بين الشهر الثالث عشر والشهر الثاني والعشرين):

بابا، ماما، هات، مي (ماء) (7)، كاكا, وسخ)، ضو(ضوء)، تيتا إشارة إلى الجدة)، آه (نعم)، مفتاح، نانا (طعام)، تعال، كمان(أريد المزيد)، لا، خذ، بح (لم يبق شيء) باي (إلى اللقاء)، بيبي (طفل صغير)، علكة، فاطمة، هادا (هذا)، هون (هنا)، فوق (8)، نامي، (ثم، نائم، أريد أن أنام)، ساعة، بس (بفتح الباء، أي كفى)، ببسي، ماني (مروان)، واوا (إشارة إلى وجود ألم أو توقعه)، هالو، عمو، خلص (لم يبق شيء) (9)، جا (جاء)، تانك (نوع من الشراب)، بوتي = نونية) شاي، فستق، خبز، بديش (لا أريد)، كب (إرم)، كلينكس، أركض، حط (ضع)، أقعد، إحملني، بيضة، مليح (جيد)، طيب (إشارة إلى الموافقة)، بسكوت، بدي (أريد) كتاب.

وفيما يلي مقارنة بين النسب السابقة والنسب التي وردت في دراستي نلسون وبندكت (عن عبده وعبده 1981)

	دراسة نلسون	دراسة بندكت	مروان	ديمة
1_ اسماء عامة :	51%	50%	50%	34%
2_ اسماء خاصة :	14%	11%	16%	12%
3_ كلمات فعلية :	14%	19%	22%	38%
3_ كلمات واصفة أو محددة	9%	10%	6%	8%
5_ كلمات اجتماعية :	8%	10%	6%	8%
6_ كلمات وظيفية :	4%	0%	0%	0%

كيف تكتسب الألفاظ معانيها:

الكلمة-كما سبق أن أوضحنا-هي لفظ ذو دلالة. وطبيعة الدلالة في اللغة البشرية تتمثل في قدرة الرمز اللغوي على التعبير عن مدلوله، سواء كان ذلك المدلول موجودا في المجال الحسي للمتكلم أو غير موجود، وسواء كان عينيا أو مجردا، واقعيا أو محتملا. وقد سبقت الإشارة إلى ذلك من قبل.

ومعنى ذلك أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صورا ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات وألا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه أو يعبر عن شيء «غير محدد».

فالطفل الذي ينطق بلفظ «بب» أو «هاو» بمعنى كلب، عندما يغيب الكلب عن ناظريه، وعندما يقول «دادي»، وأبوه غير موجود، وغير ذلك من الأحوال المتشابهة، لابد من أن تكون لديه (أي الطفل) صورا ذهنية أو آثارا حسية لهذه الأشياء. بعبارة أخرى، لابد أن يكون قد تكون لديه «مفهوم دوام الشيء» كما سبق أن أشرنا.

كذلك عندما يقول الطفل «مم» بمعنى طعام مثلا، وهو قصد بشكل غير محدد طعاما ما، لابد من أن يكون قد تكون لديه مفهوم عن «مواد توضع في الفم وتبلع لكي تسد الرمق أو تسكت آلام الجوع».

باختصار إذن لا يكتسب الطفل معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفهومات التي ترتبط بها هذه الكلمات أولا. وبعبارة أخرى، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد أخرى، إما أنه هو هو (مفهوم دوام الشيء)، وإما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام). وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم، وهو ما نقصده عندما نتكلم عن «المعنى». فالمعنى، والمفهوم أو المحتوى الدلالي، شيء واحد.

أما كيف يكون الطفل مفاهيمه فهذه قصة تبدأ منذ الولادة، منذ أن يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها، وما يترتب على حركته من نتائج. وكما يقرر بياجيه، فإن مفاهيم دوام الشيء والمكان والزمان والعدد والنسبة وغيرها، إنما تنمو تدريجيا كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريق التي يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج (Piaget & Enhelder 1969,).

وفي تجارب قام بها «ريكيوتي» (Ricciuti, 1965) بناء على نظرية بياجيه هذه، ثبت أن الأطفال فيما بين السنة والسنتين من العمر يستطيعون أن يقوموا بعملية تصنيف بدائية، أي أنهم يستطيعون أن ينفصلوا الأشياء من الفئة «أ»عن الأشياء من الفئة «ب» إذا ما تم أمامهم ثم أعيد مزج هذه الأشياء مع بعضها مرة أخرى. وفي تجارب مماثلة قامت بها «نلسون» (Nelson ص 1973)، أتضح لها أن «الوظيفة»

وليس اللون أو الشكل هي التي يعتمد عليها الأطفال في عملية التصنيف الأولية هذه [7].

على أن هذه التجارب وإن كانت توضح لنا الأساس المعرفي لاكتساب الألفاظ لمعانيها، إلا أنها لا تحدد لنا على وجه الدقة الخطوات التفصيلية التي تسير فيها هذه العملية بالفعل عند الطفل. ومن أجل هذا وضعت «نلسون» (في المرجع السابق الذكر)، نموذجا يبين هذه الخطوات. ففي

رأيها أن عملية اكتساب المعاني عند الطفل تسير في الخطوات التالية:-

1- يميز الطفل شيئا جديدا ولنقل كرة مثلا. و إن لم يعطها بالضرورة اسما في هذه ا لمرحلة.

2- يميز الطفل بعض العلاقات (الوظيفية أساسا) ذات الدلالة في هذا الموقف. مثلا الأم أو الأخ أو أي شخص آخر يقذف بالكرة أو يدحرجها أو يجعلها ترتد، في المنزل أوفي الفناء أوفي الملعب.

3- بملاحظة أحوال أخرى تستخدم فيها الكرة، ينتقي الطفل الخصائص الثابتة (غير المتغيرة) التي تحدد (أو تميز) «الكرة». مثلا تتدحرج وترتد، ويضع هذه الخصائص في «المركز الدلالي» للشيء، حاذفا، في نهاية الأمر، الصفات غير ذات العلاقة (الصفات التي تتصل بالأشخاص أو الأماكن مثلا).

4- وأخيرا يعطي الطفل أسما للشيء. وتسمى نلسون نموذجها هذا في اكتساب المعاني نموذج «المركز الوظيفي» (Functional Core).

هذا النموذج الذي عرضته «نلسون» لاكتساب المفاهيم الدلالية، يتفق ونظرية بياجيه في اكتساب المفاهيم على أساس الحركة (أو الأفعال). كذلك فإن هذا النموذج يتفق أيضا مع الشكل الغالب على الكلمات الأولى للطفل. فقد سبق أن لاحظنا أن معظم كلمات الطفل الخمسين الأولى هي تلك التي تعبر عن أشياء متحركة، أو أشياء تتصل بحاجات الطفل المباشرة كالغذاء واللعب.

على أن هناك تفسيرا آخر للأساس الذي يكون عليه الطفل مفاهيمه الدلالية في البداية. وقد أتت بهذا التفسير العالمة النفسية «كلارك» (1973 ص ,Clark وسمته «فرض الملامح الدلالية» (Semantic Feature hypothesis) ومؤدي هذا الفرض أن الطفل يقيم مفاهيمه الدلالية على أساس إدراكه لملامح الشيء، أي لصفاته التي لا تتعلق بالضرورة بالحركة أو الوظيفة الديناميكية، وإنما أيضا بالصفات الشكلية (الشكل والحجم واللون). فالملمح هو الخاصية التي تميز تمييزا دلاليا (في إدراك الطفل) شيئا عن غيره من الأشياء. وتتكون معاني الكلمات عند الطفل من هذه الملامح. والملامح التي يدركها الطفل في البداية هي الأعم، بالطبع، ثم يدرك بعد ذلك الملامح الأخص فالأخص. مثلا عندما ينطق الطفل بلفظ «باوواو» (أي كلب) فإنه

يشير بذلك إلى ملمح «أربع قوائم». والدليل على ذلك أنه يطلق هذه الكلمة أيضا على حيوانات أخرى غير الكلب ولكنها تشترك معه في أن لها أربع قوائم كالخروف والقط والبقرة والحصان. ثم بعد ذلك يضيف الطفل ملامح أخرى يكون قد توصل إلى إدراكها-كالعواء المميز للكلب والخوار المميز للبقرة-إلى مجموعة الملامح التي تميز شيئا ما. وفي هذه الحالة يستطيع الطفل أن يكتسب كلمة جديدة هي كلمة «بقرة» ذلك أن البقر قد أصبح من الممكن تمييزه بشكل مستقل عن الكلب والحيوانات الأخرى ذوات الأربع. وبتتابع اكتساب الملامح الأخص فالأخص، تضيق في النهاية الفئات التي ترمز إليها كل كلمة حتى تصبح كلمات الأطفال مطابقة للمعاني التي يستخدمها بها الكبار.

والطفل إذ يطلق في البداية كلمة واحدة (كلب مثلا) على ذوات الأربع جميعا، فإنه لا يفعل ذلك لأنه لا يرى فروقا بينها، بل لأن هذه الفروق ليست ذات أهمية تمييزية بالنسبة له. فكما أن الكراسي تختلف في الحجم والشكل واللون والمادة، ولكنها تظل كلها تنتمي إلى فئة «الكراسي» بالنسبة للكبار، كذلك الخروف والقط والحصان والبقرة تنتمي إلى فئة «ذوات الأربع» التي يطلق الطفل عليها جميعا كلمة «كلب».

وإذا كانت نلسون وكلارك تختلفان في تحديد النواحي التي يركز عليها الطفل ملاحظته كمصدر لاكتسابه المفاهيم الدلالية، فإن نلسون تؤكد على الوظائف الديناميكية في حين تؤكد كلارك الملامح الإستاتيكية، إلا أن كلتيهما تفترض-بناء على نظرية بياجيه-أن هذا الإكساب يتم عن طريق عملية إدراكية معرفية وسيلتها الملاحظة.

ولهذه القدرة على الملاحظة عند الطفل علاقة بتعلم اللغة من ناحية أخرى. فهي التي تؤدي إلى إدراكه أن الكلمة التي تتكرر على مسمعه مرة بعد أخرى هي نفس الكلمة. وإن ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات من ناحية، وما ترتبط به من أسس شكلية معينة للتفاعل مع البيئة من ناحية أخرى (راجع مناقشة نظرية تشوسكي)، لهي تجعل الطفل قادرا، فيما بعد، على تصنيف الكلمات إلى فئات: فئة ما نسميه بالأسماء، وفئة ما نسميه بالأفعال وفئة ما نسميه بالصفات الخ (Bloom & Lahey 1978,). وهو يقوم بهذا التصنيف رغم أنه لا يعرف المصطلحات «اسم» و «فعل» و «صفة»...

. الخ. ودليل قيامه بهذا التصنيف هو نجاحه في استعمال كل من هذه الرموز اللغوية بما يتناسب مع القواعد اللغوية المعروفة.

على أنه مهما كان من أمر الأساس المعرفي كشرط ضروري لإكساب الألفاظ لمعانيها-(تبعا لنظرية بياجيه عن حق)، إلا أن ذلك لا يجعل منه وحده شرطا كافيا لتفسير ذلك الاكتساب. وإلا فكيف نعلل ظهور الكلمة للمرة الأولى؟ وكيف نعلل تعديل المفاهيم التي تنطبق عليها الكلمة حتى تتطابق مع ما يستخدمه الكبير؟. لا يوجد أمامنا في الواقع سوى أن نضم هنا إلى جانب الأساس المعرفي، ما جاءت به نظرية التعلم التي تقرر؟مما يتم ذلك على أساس من عملية تدعيم-اجتماعي لا بد منه فتي النهاية حتى يكتسب الطفل اللغة، بالشكل الذي يتعارف عليه المجتمع الذي يعيش فيه. سواء كان ذلك من الناحية الصوتية، أو من الناحية الدلالية، أو من ناحية التركيب اللغوي، أو من ناحية براجماسية التواصل. حقا إن إكساب اللغة ليس عملية إشراطية، كما يقول بياجيه. وكما أن التنظيم المعرفي أساس في اكتساب اللغة، كذلك فإن التدعيم شرط لا بد منه أيضا لتفسير هذه الظاهرة. وإن ذلك لينطبق على اللغة، وعلى السلوك البشري بشكل عام.

وإذا كنا سنأخذ الملاحظة، والتعديم كأساس لإكساب معاني الكلمات الأولى في حياة الطفل، فلا بد من أن ننوه بأنه لا الشرح ولا السياق الدلالي اللذان ترد فيها هذه الكلمة يفيدان شيئا في هذا السبيل وإنما يفيدان ذلك في مرحلة لاحقة من مراحل نمو الطفل وليس في مرحلته الأولى.

مراحل إكساب معاني الألفاظ:

إذا كانت الكلمة تعبر عن مفهوم معين، وإذا كان الطفل يكتسب أول ما يكتسب من المفاهيم مفهوم دوام الشيء ثم يستطيع بعد ذلك أن يرد أن هذا الشيء إنما هو واحد من مجموعة متشابهة بشكل أو بآخر، وأن هذه المجموعات أو هذا التعميم يضيق أو يتسع تبعا لنمو إدراك الطفل للمزيد من الملامح المشتركة كما أوضحنا سابقا، لذا فإننا نتوقع أن يمر الطفل في اكتساب معاني الكلمات بالمراحل الآتية، وهذا ما أثبتته الدراسات بالفعل كما سيتضح فيما بعد.

أولا: يرتبط معنى الكلمات الأولى عند الطفل بحدث أو بشيء معين

واحد، ولا يعمم هذا المعنى على أشياء أو أحداث من نفس الفئة. فكلمة «كلب»، مثلا، ترتبط بكلب واحد دون غيره من الكلاب، وكلمة حذاء ترتبط بحذاء معين، وكلمة انزل ترتبط بالنزول من على كرسي معين يجلس عليه الطفل دون أنواع النزول الأخرى، وهكذا. وقد يكون ذلك بالطبع راجعا إلى قلة خبرة الطفل المعرفية من حيث ملاحظة أوجه الشبه بين أفراد النوع الواحد من الأحداث والأشياء. فيكون، بالنسبة له، كل من زجاجة الحليب والكلب والكرة.. .. الخ، فئة، مؤلفة من فرد واحد وليس فردا من مجموعة أفراد متماثلة. وكما أن الأم فرد واحد يظهر مرة بعد أخرى كذلك الأشياء الأخرى (Bloom & Lahey,1978) و (Cruttenden 1979).

ثانيا: يبدأ الطفل بعد ذلك بملاحظة وجوه الشبة التي تجمع بين الأشياء. يلاحظ مثلا ما يجمع بين الكلاب، وما يجمع بين الكرات، وما يجمع بين أحداث النزول أو الفتح أو ما إلى ذلك، فيصبح لديه مفهوم عام عن الكلب والكرة والفعل انزل أو افتح.. .. . الخ. إلا أنه في استخدامه لكلمة كلب أو كرة.. .. الخ، لا يقتصر في هذه المرحلة على الكلاب وحدها أو الكرات فحسب، بل-كما سبق أن رأينا-فإنه يعمم الكلمة على أفراد أخرى مشابهة. فيستخدم كلمة كلب، مثلا، على جميع ذوات، الأربع وكلمة كرة على الكرات والتفاح وغيرها من الأشياء المشابهة. وهو في ذلك بعكس الوضع السابق تماما، فبعد أن كان يقوم بعملية تعميم ناقصة «Under generalization». فإنه يقوم الآن بعملية تعميم زائدة «over generalization», وذلك قبل أن يصل إلى التعميم الصحيح. ومن أمثلة التعميم الزائد الشائعة إطلاق الطفل كلمة بابا على جميع الرجال وكلمة ماما على جميع السيدات. (وقد يحرج ذلك الأم أحيانا عندما تخرج بابنها إلى السوق فيشير إلى كل رجل سائر في الطريق صائحا «بابا»).

ولكن هل يعني هذا التعميم الزائد قصورا في ملاحظة للفروق بين الأشياء، أو نقصا في المفردات؟ الواقع أن الإجابة على هذا السؤال بمكن أن نستقيها من حقيقتين هامتين في النمو اللغوي عند الطفل سبق أن عرضنا لهما. الحقيقة الأولى هي الفجوة بين الفهم والتعبير، والحقيقة الثانية هي النمو المعرفي كأساس للنمو اللغوي، (وعلى الوجه الأخص فيما جاء به فرض الملامح الدلالية). فالطفل في البداية قد يطلق كلمة كرة مثلا

أعلى التفاحة وغيرها من الأشياء الكروية التي تتدحرج، وهو إذ يفعل ذلك يكون قد لا حظ ملمحا دلاليا عاما وهو«مستدير» أو «يتدحرج». ولكن الطفل بعد ذلك يلاحظ أن التفاحة تؤكل والكرة لا تؤكل، وأن الكرة تنطق والتفاحة لا تنطق. وعندئذ يكون الطفل مستعدا لتعلم كلمة أخرى هي «تفاحة» ولكن ما بين اكتساب الملمح الجديد، واكتساب الكلمة الجديدة توجد فجوة يكون الطفل فيها قادرا على التمييز، غير قادر على التعبير. ولا أدل على ذلك من أنه إذا قيل للطفل، الذي يعمم كلمة كلب على كل ذوات الأربع (انظر إلى الكلب) مثلا فإنه ينظر إلى الكلب لا إلى الخروف أو الحصان رغم أنه يسمي كلا منهما كلبا. وباختصار فإن المشكلة لا تكمن في قدرة الطفل على التمييز، بل في عدم القدرة على التعبير، أي في عدم وجود مفردات كافية لدى الطفل في مرحلة ما من مراحل اكتساب الألفاظ لمعانيها (Cruttenden1979).

ثالثا: يبدأ الطفل بعد ذلك بالتدريج في تقليص تعميمه الزائد إلى أن يقترب من تعميم الكبار أو يتطابق معه. فقد يكتسب بعد كلمة كلب كلمتي حصان وبقرة، ويظل يطلق كلمة كلب على الخروف والقط. ثم يكتسب كلمة قط فيقصر استعمال كلمة كلب على الكلب والخروف. ثم يكتسب أخيرا كلمة خروف فيصبح مدلول كلمة كلب عنده كمدلولها عند الكبار وبهذا يكون قد وصل إلى مرحلة التعميم الصحيح. (Cruttenden 1979,).

وأخيرا بين الخامسة والسابعة من العمر، يدخل الطفل مرحلة تصنيف الأشياء في فئات أكثر تجريدا. فالكلب والقط والخروف والحصان والبقرة تنتمي إلى فئة «الحيوان»، والتفاح والبرتقال والموز والكمثري تنتمي إلى فئة «الفاكهة».

والمعطف والقميص والجورب تنتمي إلى فئة «الثياب».. .. الخ.

فهناك إذن مستويات لإدراك الكلمات. والطفل يتعلم معنى الكلمة ووظيفتها وعلاقتها بغيرها من الكلمات، على مدى مدة طويلة. ولذا فالافتراض بأن معنى كلمة ما عند الطفل مطابق لمعناها عند الكبار، لأنه فهمها في سياق معين أو استعملها استعمالا صحيحا في سياق معين، قد يكون افتراضا خاطئا (Bloom & Lahey1986) وهذه حقيقة لابد أن ينتبه إليها الآباء والمعلمون .

الكلمة الجملة:

عندما يطلق الأطفال كلماتهم في البداية فإنهم في الواقع لا يرمون من وراء ذلك إظهار مدى ما جمعوه من مفردات. إنهم يقومون بذلك للتعبير عن بعض المطالب لمشاعرهم أو لجذب الانتباه إلى بعض الملاحظات، أو ما إلى ذلك. فالكلمة في إطار التواصل لا تصبح مجرد عنصر لغوي معزول عن هذه الوظائف، بل تصير جملة تعبر عن أغراض المتحدث. وتسمى هذه الجمل بالجمل المفردة الكلمة.

ولا يعز على الآباء أن يلاحظوا أن أبناءهم في بداية تعلم الكلام، يتكلمون بجمل كاملة مغلفة في كلمة واحدة، فالأم تعرف بكل بساطة، عندما ينظر ابنها إلى حذاء والده على الأرض ويقول «بابا»، فهو يقصد بالطبع أن يقول: «هذا حذاء والدي»، لا يفصح عن هذا المعنى مظهر الطفل، والسياق الذي تصدر فيه الكلمة فحسب، بل أيضا نبرة الصوت عندما يصدر عنه مثل هذا التعبير. فإذا قال الطفل «بابا» بنبرة عالية نسبيا في حالة غياب والده مثلا، فإن الأم يمكنها فورا أن تترجم سؤاله في هذه الحالة إلى «أين والدي ؟». فنبرات الصوت أو تنغيمه في حالة الجمل المفردة الكلمة، تختلف بشكل واضح من معنى إلى آخر. فهي في حالة الإثبات تختلف عنها في حالة السؤال أو التعجب، مما يدل على أن الطفل يعرف، ماذا يريد أن يقول، وإن كان غير مستعد بعد أن يردد كلمات إضافية لا تزيد على المعنى شيئا.

إن الكلمة الجملة يمكن اعتبارها على هذا النحو جملة غير مكتملة تنقل فيها الكلمة، بالإضافة إلى السياق، المعنى الذي يريد الطفل أن يعبر عنه. فأحيانا ما تكون الكلمة مفعولا ب، في حين يكون الفاعل مضمرا، كما يبدو عندما يقول الطفل مثلا: «عروسة»، وهو يعني «أنا أحمل عروسة» وأحيانا تكون الكلمة فاعلا في حين يوفر السياق الفعل، كما يبدو عندما يقول الطفل مثلا: «بابا» وهو يقصد «جاء والدي» وهكذا.

لغة البرقيات:

يبدأ الطفل يصدر أول تعبير من كلمتين عندما تكون مفرداته قد وصلت إلى 50 كلمة أي في حوالي سن السنتين. وسرعان ما يزداد عدد الكلمات إلى تتضمنها تعبيرات الأطفال بعد ذلك. وتعكس هذه اللغة التلغرافية، كما

سماها بحق «براون وفريزر (Brown & Fraser 1963,)، اتباع الطفل نظاما معينا في التركيب اللغوي. ولقد حاولت نظريات متعددة أن تكتشف القواعد التي يتبعها الطفل في هذا النظام وأن تضع تفسيرا لها. فهذه اللغة وإن كانت تبدو لأول وهلة أشبه بلغة البرقية، إلا أن ما يحذفه الطفل من الجملة وما يضعه فيها، وكذلك الترتيب الذي يضع به الكلمات في هذه الجمل القصيرة، لا يحدث لمجرد الاختصار بقدر ما يحدث للتعبير عن معنى معين وبشكل مقصود. فالذي يحكم ذلك إذن هو المعنى الذي يريد الطفل أن يعبر عنه. على أن هذا المعنى لا يفهم إلا من السياق الذي تظهر فيه مثل هذه التعبيرات. فعندما يقول الطفل مثلا «ماما شراب» (جورب) فقد يعني: إما «هذا جورب ماما» لو إما «ماما تلبس جوربها» أو «أعطني الجورب يا ماما». إن السياق وحد،هو الذي يحدد أيا من هذه المعاني التي يقصد الطفل أن يعبر عنها. وكلها في «الكلمة الجملة» قد يضيف الطفل من الإشارات ما يعرض الكلمات المحذوفة، وبالتدريج بالطبع يستطيع الطفل بعد ذلك أن يتحدث بتركيبات لغوية صحيحة. فما هي العوامل التي تساعده على ذلك أو تعطله عنه؟

الفروق الفردية في اكتساب اللغة:

تكلمنا حتى الآن عن الخصائص المشتركة بين الأطفال فيما يتعلق باكتساب اللغة، وهناك من الشواهد ما يؤكد أن المراحل التي يمر بها الطفل في تعلم اللغة واحدة بالنسبة لجميع الأطفال في العالم(,1969 Piaget & Enhelder Slobin,1973). وأن السن التي يبدأ فيها الطفل اللعب الكلامي، وكذلك السن التي يكتسب فيها الكلمة الأولى، لا تتغير كثيرا من ثقافة إلى أخرى على وجه العموم (Lenneberg 1969,). ومع ذلك فقد أتضح أن هناك فروقا بين فئات من الأطفال يرجع بعضها إلى فروق في المعاملة أو في التكوين البيولوجي بالنسبة لكل من الجنسين، و بعضها الأخر يرجع إلى اختلاف في بعض العوامل البيئية.

الفروق بين الجنسين:

وجدت فروق في سرعة إكساب اللغة بين البنين والبنات في صالح

البنات. ويختلف العلماء في تفسير هذه الظاهرة. ويبدو أن اختلافهم يرتبط بالخلفية العلمية التي ينتسبون إليها. فعلماء النفس البيولوجيون ينسبون هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية، في حين أن علماء النفس الاجتماعيين ينسبونها إلى فروق في الظروف الاجتماعية. ومع ذلك فالظاهرة جديرة بالبحث على أي حال ويحسن أن نتتبع البحوث التي جرت فيها.

وجد «تشرى ولويس» (1976 ص Cherry and Lewis)أن الأمهات يتحدثن مع بناتهن في سن الثانية أكثر مما يتحدثن مع أبنائهن، كما أنهن يشجعن البنات على التحدث أكثر مما يشجعن البنين. وتقوم الأمهات بذلك عن طريق الأسئلة التي توجه من ناحيتين، وعن طريق الإجابة على أسئلة الأطفال، وتكرار الألفاظ التي ينطقون بها، إلى آخر ذلك من أشكال التفاعل اللغوي بين الأم وأطفالها. ولقد استنتج تشرى ولويس من ذلك أن «أم البنات توفر لبناتها بيئة لغوية أشد ثراء من تلك التي ترفها الأم للبنين»، ولكن لما كانت العلاقة ارتباطيه، فإن من الصعب أن نستبعد احتمال وجود عامل آخر لتفسير هذه الظاهرة، وهي أن الأطفال من البنات قد يكن أنفسهن أكثر إيجابية وأسرع استجابة من البنين، مما يشجع الأم على الاستمرار في الحديث معهن مدة أطول. ويؤيد هذا الفرض ما لاحظه لينبرج ,1967 Lenneberg)(. (وغيره من علماء النفس البيولوجيين) من أن المخ عند البنات ينضج في وقت مبكر عنه عند البنين، وخاصة فيما يتعلق بتمركز وظيفة الكلام في الفص المسيطر على هذه الوظيفة. ذلك أن النضج اللحائي في هذه الحالة يساعد على الإسراع في إخراج الأصوات وكذلك على معدل اكتساب اللغة.

الظروف البيئية:

النمو اللغوي، شأنه شأن عملية النمو بشكل عام، يحتاج إلى حد أدن من الظروف البيئية الملائمة، كي يتم بشكل سوى. فإذا لم تتوفر تلك الظروف في الفترة الحرجة بالنسبة لذلك النمو فقد لا يتم النمو بالمرة (إسماعيل، وغالي، 1981). فما هي إذن الظروف البيئية التي قد تؤثر في النمو اللغوي؟

يروي «هيوز»(Hewes 1976,) حالة بنت في سن الثالثة عشرة والنصف كانت قد احتجزت، وحيل بينها وبين أي تواصل حتى ذلك العمر. هذه

البنت وجد أنها قد أصبحت دون لغة إطلاقا. ومعنى ذلك أن الاستعداد البيولوجي وإن كان شرطا لازما للنمو اللغوي، إلا أنه غير كاف لضمان ذلك النمو في حالة غياب البيئة اللغوية.

ولكن إذا توفرت البيئة اللغوية، فهل توجد علاقة بين ما يتوفر فيها كما وكيفا، وبين النمو اللغوي عند الطفل؟ بعبارة أخرى هل يتأثر النمو اللغوي عند الطفل بمقدار وكيفية ما يتعرض له من كلام؟ الواقع أن تأثير الظروف البيئية من هذه النواحي هو من التعقيد بحيث كان في أغلب الأحيان مضللا لعلماء النفس فيما يستخلصونه من نتائج، بناء على الشواهد التي تتوفر لديهم. والدراسات التي تتصل بهذا الموضوع هي تلك التي قامت على أساس المقارنة بين الطبقات أو الأجناس المختلفة: الطبقة الدنيا في مقابل الطبقة المتوسطة (في إنجلترا)، والسود في مقابل البيض في (الولايات المتحدة الأمريكية)، وذلك على اعتبار أن البيئة اللغوية في كل طرف من هذا التقابل تختلف عنها في الطرف الأخر، مما يعزى عادة إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

وفي حين أن البعض (Bennestein 1961,) يستخلص من هذه البحوث أن أبناء الطبقة الوسطى، مثلا، الذين يتعرضون عن طريق الآباء لعبارات لغوية أشد تهذيبا، وأكثر صقلا مثل: «أرجوك أن تهدأ حتى أستطيع أن أستمع إلى الراديو في مقابل «اخرس»)، يجعلهم ذلك يتعلم,ن نظاما لغويا أشد تعقيدا، وأرفع ثقافة من ذلك النظام المحدود الذي يكتسبه أبناء الطبقة الدنيا. وأن هذا الفرق يؤدي بدوره إلى زيادة في قدرة الطفل من أبناء الطبقة المتوسطة على القيام بالتواصل اللفظي والنشاط العقلي المعقد، في حين أن ما يتعرض له أبناء الطبقة الدنيا من نظام لغوي محدود يجعلهم أقل قدرة على القيام بالتفكير المجرد.

إلا أن البعض الآخر (Templin 1957,) لم يجد عند مقارنته للأنظمة اللغوية لهذه الفئات المختلفة أية فروق ذوات دلالة من حيث درجة التعقيد في الجمل والعبارات التي يستخدمها كل منهم. وعزا البعض الثالث الفروق الظاهرية إلى عوامل موقفيه (Robinstein 1965,) ودلل فريق من الباحثين على أن لغة الزنوج التي ينظر إليها عادة على أنها نتيجة للحرمان الطبقي- الاجتماعي، (Lobov, Cohen, Robins and Lewis) لا تقل عن اللغة الإنجليزية

القياسية من حيث خضوعها لنموذج منهجي في القواعد اللغوية (الأجروجية). وأنها بذلك تعد لغة مختلفة متميزة وليست لغة أقل ثراء أو أشد محدودية. والذي يبدو إذن هو أن الاختلافات في الظروف البيئية قد تؤدي إلى تأخر اكتساب اللغة فقط عندما يقع الطفل تحت ظروف حرمان شديدة. كان يحجب عنه التواصل اللغوي كلية مثلا، أو عندما يعاني من نقص عقلي راجع إلى عوامل تتعلق بالوراثة أو بالتغذية، أو عندما يتعرض الطفل لإصابات تعطل عملية النضج. ولكن إذا ما تعرض الطفل لبيئة لغوية محدودة نسبيا، تتجاوز الظروف السابق ذكرها، فإنه يستطيع أن يستفيد إلى أقصى حد من المادة المتاحة لتوظيف الاستعداد الطبيعي لديه في اكتساب اللغة.

4 النمو الاجتماعي و الانفعالي لطفـل المهـد من الاتكال إلى الاستقلال

مقدمة:

خاصية أخرى من الخصائص التي يتميز بها الإنسان عن غيره في المملكة الحيوانية إلى جانب أنه كائن لغوي، هي أنه كائن اجتماعي. فالإنسان لا يستطيع ؛إلا أن يعيش في مجتمع. وتفرض عليه هذه الضرورة طبيعته البيولوجية. فلا يستطيع الطفل الإنساني،(خلافا للصغار من أي نوع آخر من الكائنات الحية)؛ أن يحقق بقاءه أو يشبع حاجاته البيولوجية، إلا عن طريق شخص آخر، وذلك بسبب عدم اكتماله النسبي من هذه الناحية. ليس هذا فقط، بل إن الفترة التي يعتمد فيها الطفل الإنساني على الآخرين، قبل أن يستطيع أن يحقق استقلاله، قد تطول، (وخاصة في المجتمعات المتقدمة)، إلى مرحلة متأخرة من النمو، يمكن أن تصل إلى الرشد المبكر. هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فإن الاستقلال الذاتي النسبي، واكتساب السلطة التي تميز أشخاص الوالدين، وغيرهما ممن يعتمد عليهم

الفرد في طفولته، إنما تتوقف درجة وضوحها على مقدار ما يحمله مثل هؤلاء من مسئوليات تجاه الصغار، و ما يظهره سلوكهم من صفات الغيرية والإيثار.

هذه العلاقة التبادلية بين الاعتماد والمسئولية لا تقوم فقط بين الأبناء والأباء أو بين الصغار والكبار، بل تقوم أيضا بين الكبار. فلا يوجد مجتمع إنساني إلا ويعتمد فيه الناس بطريقة أو بأخرى على بعضهم البعض في سياق الحياة العادية. وهذا النمط من الاعتماد المتبادل هو الذي يعطي الحياة الإنسانية خاصية اجتماعية لا نجدها في غيره من المملكة الحيوانية. فحتى بين الحشرات الاجتماعية المعروفة تبدو نماذج المعايشة والتكامل نتيجة لتقسيم محدد فطريا للعمل، أكثر من أن تكون تحقيقا لإمكانية تبادل المسئوليات بين بعضهم البعض.

تلك العلاقات الاجتماعية الفريدة التي يختص بها الإنسان، تبدأ بالطبع في المنزل حيث تنشأ روابط اجتماعية بين الطفل وبين أشخاص لهم في حياته اعتبار خاص، كالوالدين والأقارب والمربيات والأنداد. على أن النمو الاجتماعي للوليد يدور على وجه أخص حول العلاقات الإنسانية المتبادلة مع الآباء وغيرهم، ممن يقومون على حضانة الطفل أساسا، وإن كانت الأبحاث قد أثبتت أن الأنداد أيضا يمكن أن تكون لهم أهمية خاصة بالنسبة للوليد في مرحلة مبكرة.

وفي أي الحالات، فإن الذي يميز هذه العلاقات بين الطفل، ومن يقوم على أمره في هذه المرحلة المبكرة، ويعطيها أهميتها، هو محتواها الانفعالي. ذلك أن هذه العلاقات الاجتماعية ذاتها تقوم على أساس من الروابط الانفعالية التي تتميز بمشاعر قوية وتأثير متبادل بين الأطراف المعنية. وكما أننا لم نستطيع أن نفرق في هذه المرحلة من النمو الحسي الحركي من ناحية، والنمو المعرفي من ناحية أخرى، كذلك فإننا لا نستطيع في الواقع أن نفرق بين الجانب الانفعالي في النمو في هذه المرحلة وجانب العلاقات الاجتماعية بين الطفل والكبير. بل إن العلاقة بين هذه الجوانب الأربعة -كما سيتضح فيما بعد-أكبر بكثير مما كان يظن سابقا. وربما كانت أنسب نقطة للبداية في هذا الفصل هي بيان طبيعة هذه العلاقة الاجتماعية الوجدانية بين الطفل والحاضن [1].

التأثير المتبادل بين الوليد والحاضن:

الواقع أن فكرة التبادلية في التأثير بين الوليد والحاضن لم تحظ باهتمام الباحثين إلا حديثا فقط. وتتلخص هذه الفكرة في أن التفاعل الذي يتم بين الوليد والحاضن لا يقل فيه دور الوليد من حيث الإيجابية عن دور الحاضن. بمعنى أن التأثير في هذا التفاعل يسير ليس فقط من الحاضن إلى الوليد، بل أيضا من الوليد إلى الحاضن. فهو إذن تفاعل ثنائي الاتجاه يؤثر فيه الوليد في الحاضن، كما يؤثر الحاضن في الوليد، في شكل دائري-إذا صح هذا التعبير. وربما لم يكن ينظر إلى دور الوليد في هذه المعادلة بهذه الدرجة من الإيجابية سابقا. بل كان يركز دائما على تأثير الحاضن في تشكيل سلوك الوليد دون الإشارة إلى ما يمكن أن يحدثه الوليد من تأثير في الاستجابات التي تصدر عن الحاضن.

فعندما يحقق الحاضن للوليد الراحة والهدوء، ويبتسم الوليد، لا يقف الأمر عند هذا الحد بل يؤدي هذا إلى زيادة حماس الحاضن واهتمامه. وعندما يكون الوليد منتبها إلى الحاضن، يحاول الحاضن أن يداعب الطفل، ولكن عندما يحول الطفل انتباهه عن الحاضن، فسرعان ما يعدل الحاضن سلوكه. وهكذا يتبادل الاثنان تعديل سلوك كل منهما الأخر، بحيث تمر العلاقة بين الحاضن والوليد في سلسلة من إعادة التوافق المستمرة في كل مرة يظهر فيها الطفل تقدما في مستوى النشاط الذي يصدر عنه.

بعبارة أخرى فكما أن الطفل يتوافق مع أساليب الكبير كذلك فإن الكبير يتوافق مع استجابات الطفل. فعندما يبكي الطفل لأنه جائع مثلا، يصبح الحاضن قادرا على تفسير هذا البكاء، فيقدم له الطعام بدلا من أن يغير له الحفاظ. وبالمثل فان الطفل من ناحيته أيضا يستجيب استجابات متمايزة للممارسات المختلفة، التي قد تستخدم من ناحية الحاضن لتهدئته. فقد أوضحت الأبحاث مثلا أن حمل الوليد على الكتف، يكون أكثر تأثيرا في إعادة التهدئة إليه من أي أسلوب آخر، كالأرجحة يمينا ويسارا، أو الربت على جسمه وهو مازال مستلقيا على فراشه، (Korner 1974).

وبالإضافة إلى هذا التوافق المتبادل بين الطفل والكبير على أساس من إشباع الأخر لحاجات الأول، واستجابات الأول لممارسات الأخير، يتعلم الوليد والحاضن أيضا أن ينظما علاقاتهما على أساس الزمن المنقضي بين

التعبير عن الحاجة، وإشباع تلك الحاجة. فقد يجد الحاضنون أن في إمكانهم أن يتركوا الطفل يبكي لفترة ما قبل أن يقدموا له الرضعة. ثم بالتدريج ينمو لديهم شعور بتقدير المدة التي يمكن أن يترك فيها الطفل يبكي، فقد تجد الأم مثلا أن بكاء الطفل مدة أطول من اللازم تجعله يضطرب إلى الحد الذي لا يستطيع معه أن يأكل. ومن ناحية أخرى فإنه كلما نما الأطفال زادت قدرتهم على الانتظار مددا أطول فأطول، ذلك أنه يصبح في إمكانهم عندئذ استخدام المؤشرات التي تتوسط بين بكائهم وحصولهم على الطعام: مثل رفعهم من الفراش، ووضعهم على كرسي الطعام وسماع صوت أدوات الطعام، ومنظر إعداده، كبدائل للإشباع المؤقت حتى يتم إعداد الطعام بالفعل.

في هذا الإطار من التفاعل ذي التأثير المتبادل بين الطفل والحاضن، تنمو السمات الاجتماعية والانفعالية للوليد في هذه المرحلة المبكرة. على أنا إذا أردنا أن نحدد هذه السمات وأن نتعرف على كيفية نموها، فلابد لنا من أن نتناول بشيء من التفصيل، أولا، طبيعة التأثير الذي يمكن أن يحدثه كل طرف منهما في الآخر.

تأثير الوليد:

من السهل أن يقدر المرء قيمة التأثير الذي يحدثه الوليد في والديه للمحافظة على بقائه. فإطالة النظر إليهما، وتبادل إلا ابتسامات معهما، تجعلان الوالدين يشعران بأن الوليد يعرفهما. وعندئذ يبرز الوليد كعضو في الجماعة البشرية، ويشارك مشاركة فعالة في التفاعل الإجماعي. وفي أثناء هذا التبادل المبكر ينمو لدى الحاضن شعور قوي دائم بالتعلق بهذا الصغير. ويقترح البعض أن مجرد المظهر الجسمي للطفل له تأثير على الكبير. وقد أثبتت دراسات عدة أن صور المواليد الذين تحتضنهم أمهاتهم تثير في الراشد دافع الحماية، والرعاية الو الدية، وهي استجابة أولية لا علاقة لها بالعادات الاجتماعية (Cann، 1953).

وبالإضافة إلى تأثير مظهر الطفولة، فإن عجز الوليد يمكن أيضا أن يثير عند الكبير نفس الشعور. كما أن بكاء الصغير واضطرابه يثيران انتباه الراشدين بشكل واضح. ولعل الخاصية المتميزة للبكاء هي أنه أحد المظاهر

القليلة لسلوك الطفل التي لا يرحب بها الكبار. ذلك أن صوت البكاء يثير عند الحاضن مشاعر قوية، ويدفع عادة إلى عدد من المحاولات لإسكات ذلك البكاء، والتقليل من احتمال ظهوره مرة أخرى، كاحتضان الطفل والتحدث إليه و إعطائه مهدئا وأرجحته وما إلى ذلك. وقد يتعدى البكاء الحدود التي يمكن للراشد أن يتحملها، مما يؤدي إلى نهر الطفل أو رفضه، وقد يؤدي هذا إلى التأثير على علاقة التواد القائمة بينهما. ولابتسامة الطفل تأثير مختلف، إذ أنها تجعل منه كائنا أكثر قبولا. كذلك يحدث نفس الأثر، ما قد يصدر بالصدفة عن الطفل من حركات وأصوات محببة يفسرها الكبير على هواه. وكم من أم كانت مصممة على إلا تنجب ثانية، ثم تغير رأيها بمجرد أن يبدأ المولود الجديد في المناغاة، أو المشي أو الكلام، ناهيك عن الابتسام والضحك. وكم من أب لم يكن متقبلا لمولود ثم غيرت من موقفه هذا ابتسامة بريئة، أو اشتياق الطفل لعودة والده، و ارتمائه في أحضانه لدى وصوله من الخارج.

تأثير الحاضن:

قد نكرر في هذه الفقرة بعض ما جاء في المدخل إلى هذا الباب، ولا بأس في ذلك إذا كان الهدف هو زيادة الإيضاح. فمنذ البداية تتمثل كفاءة الحاضن في التعامل مع الطفل في هذه المرحلة في نقطتين أساسيتين: الأولى هي مدى قدرته على الاستجابة لحاجاته استجابات متمايزة، والثانية هي ضبط التوقيت المناسب للاستجابة لهذه الحاجات.

والطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى دفء العاطفة، والثبات والاستقرار في المعاملة، كما يحتاج إلى إثارة النشاط الجسمي والحركي والمعرفي. أما الواجبات الاجتماعية المتطلبة من الطفل في هذه المرحلة فهي في الواقع قليلة.

فإذا استطاع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته، وأن يستجيبوا لها بطريقة سديدة في الوقت المناسب، ساعد ذلك على تنمية علاقة إيجابية بينه وبين المحيطين به. علاقة قوامها الثقة في نفسه فيمن حوله، كما يظهر ذلك في زيادة قدرته على تأجيل إشباعا ته، وفي الدفء والمرح اللذين يشيعان في تعامله مع أعضاء أسرته.

أما إذا لم يستطع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته أو يستجيبوا لها بطريقة سليمة، أو إذا كان سلوكهم في التعامل معه يتميز بالخشونة بدلا من الدفء، وبالرفض بدلا من القبول، فإن ذلك قد يعمل على زرع بذور الشك لدى الطفل في البيئة المحيطة به، ويظهر ذلك في علاقات التوتر والسلبية المتزايدة اللذين تبدو أعراضهما في صور متعددة.

والواقع أن معظم الآباء قد يرتكبون بعض الأخطاء في الاستجابة إلى ما يبدو عند أطفالهم من توتر، خاصة عندما يكون هؤلاء الأطفال في أسابيعهم الأولى. فقد يلجئون أولا إلى إرضاعهم، ثم إذا زادوا في البكاء ربما غيروا لهم لفافاتهم، فإذا استمروا فقد ينتقلون بهم إلى حجرة أخرى، أو قد يأخذون في أرجحتهم.. . وهكذا، إلى أن تفلح معهم حيلة من هذه الحيل. وفي بعض الحالات قد لا يستطيع الوالدان أن يكتشفا الحاجة الفعلية للطفل، فيصران دائما على حل واحد، كإرضاع الطفل مثلا، حتى بعد أن يرفض الطفل الرضاعة. ومن هنا تبدأ الثقة تنعدم بينهم عندما يتأكد الطفل من عدم إشباع حاجاته، وعندما يصبح من العسير عليه أن يحصل على الراحة الجسمية والنفسية اللازمة.

ويعبر الطفل عن عدم الثقة هذه بالعزوف عن التفاعل، وبأعراض الاكتئاب والحزن التي قد تتضمن البكاء، أو الافتقار إلى الانفعال أو فقدان الشهية أو اللامبالاة.

إن نتائج البحوث في هذا الصدد جديرة بالتسجيل. فلقد أوضح بعضها (Bell 1972,)، (بشكل يلفت النظر، أنه كلما تأخرت الأمهات عن الاستجابة لبكاء الطفل في شهوره الأولى، زاد بكاؤه في الشهور التالية. أما الأمهات اللائى كانت استجاباتهن فورية في الستة أشهر الأولى من حياة الطف، فإن أطفالهن كانوا أقل بكاء في الستة أشهر التالية.

وهكذا يبدو أن بناء التواد بين الطفل ووالديه، يعتمد في البداية بشكل أكبر على قدرة الوالدين على الاستجابة للطفل استجابة مناسبة في الوقت المناسب. وعندئذ سرعان ما يتعلم الأطفال أن ينتظروا حتى يقوم الحاضن بقضاء أمورهم، وأن يبقوا هادئين ومنشغلين مؤقتا عندما يترك آباؤهم الغرفة لمدة قصيرة، واثقين من أن آباءهم سوف يعودون مرة أخرى. كما يتوقع أن يعدلوا من جدول حاجاتهم، بحيث لا تنتهي السنة الأولى حتى

يصبح في مقدورهم أن يناموا، عندما تكون الأسرة كلها نائمة، وأن يلعبوا عندما يكون باقي الأسرة يقظين، وأن يتناولوا طعامهم ثلاث أو أربع مرات في اليوم، وأن يكون ذلك في الأغلب، في أوقات تناول الأسرة لطعامها. وباختصار فإن جوهر التواد يعتمد على خبرة يكتسب فيها الطفل الثقة في أن حاجاته الأساسية سوف تشبع.. وبسبب هذه الثقة يصبح مستعدا لتعديل أو تغيير مطالب معينة في سبيل الاحتفاظ «بحسن الظن» الموجود لدى بقية أفراد الأسرة.

في هذا الإطار من التأثير المتبادل بين الطفل وحاضنه (والذي حاولنا أن نوضح طبيعته في الفقرات السابقة)، ينمو السلوك الانفعالي والاجتماعي للطفل في هذه المرحلة وسوف نحاول في الصفحات القادمة أن نبين أهم معالم هذا السلوك.

أهم معالم السلوك الانفعالي والاجتماعي لطفل المهد طبيعة النمو الانفعالي:

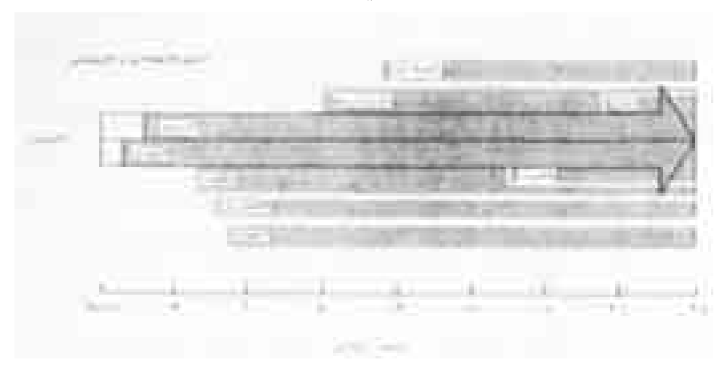
كان «دارون» أول عالم يبحث في التعبير الانفعالي عند الأطفال. ففي كتابه التعبير عن الانفعالات عند الإنسان والحيوان (Darwin 1872,)، ذكر أن الانفعال عند الوليد خاصية أولية. بعد ذلك بعدة سنوات جاء «واطسون ومورجان» (1917 watson & Morgan,)، بتعديل لوجهة نظر داون إذافترضا أن هناك ثلاثة انفعالات أولية فقط هي: الخوف والغضب والحب. أما باقي الانفعالات فهي مشتقة من هذه الثلاثة الأولية عن طريق التعلم. ويثير الخوف-في رأي هذين العالمين-الصوت العالي المفاجئ، وفقد السند، أما الغضب فيظهر عندما تقيد حركة الطفل، وأما الحب فيظهر كاستجابة للملاطفة.

وبالرغم من أن نظرية واطسن ومورجان ظلت سائدة ومشهورة فترة طويلة، إلا أنها تعتبر الآن من المعالم التاريخية في تفسير الانفعال. ذلك أن المجربين في علم النفس لم يستطيعوا أن يؤيدوا وجود هذه الانفعالات عن طريق استخدام المثيرات المقترحة. ومن أهم أسباب ذلك الغش، أن المراقبين لا يستطيعون أن يتفقوا في العادة على تسمية انفعال ما، إلا إذا أخبروا عن المثير، أو الحدث الذي استدعى ذلك الانفعال. فالطفل الجائع مثلا يبكي.

ولكن المراقبين الذين لا يعرفون سببا لذلك السلوك، ربما سموه حزنا، أو خوفا، أو غضبا، أو أي انفعال آخر. أما عندما يعرف المثير، فإن ذلك يكون كافيا لتسمية الانفعال.

فإذا ما شاهد أحدهم طفلا مقيدا، فإن الاستجابة الانفعالية للطفل عندئذ سوف تفسر على أنها «غضب» أما إذا كان الطفل أمام تهديد فسوف نحكم على الاستجابة بأنها خوف.. . وهكذا. ومعنى ذلك أن نفس الاستجابة الانفعالية قد تظهر لعدة أسباب، وأن الذي يميز في كل حالة هو المثير فقط وليس الانفعال.

ولقد دعا ذلك العالمة النفسية «كاترين بردجز» (Katherine Bridges ، 1932) إلى تعديل في نظرية واطسن ومورجان لا يزال يحظى بالقبول بين علماء النفس حتى الآن. وتقرر هذه العالمة أن الطفل يولد بانفعال أساسي هو عبارة عن استشارة عامة (generalized excitement)، وعن طريق النضج تتمايز هذه الاستثارة العامة فتصبح. سرورا أو محنة، ثم تتمايز مرة أخرى إلى تعبيرات انفعالية أكثر تخصصا ويبين الشكل (4- 1) هذه المراحل التي تتمايز فيها الانفعالات والعمر الزمني الذي تظهر فيه كل مرحلة.



الشكل (4 - 1)
و يبين الاعمار التقريبية لمراحل تمايز الانفعالات المختلفة

الابتسام:

بالقدر الذي تثير به ابتسامة الطفل وضحكه، البهجة والسرور في نفوس الكبار، فإنها لازالت تثير الحيرة لدى علماء النفس فيما يتعلق

بالأسباب التي تدعو الطفل إلى الاستغراق في مثل هذا السلوك أحيانا.

على أن الذي لاشك فيه، هو أن الابتسام والضحك سلوكان عامان لدى جميع أفراد الجنس البشر، حتى ليقال إن الإنسان حيوان ضاحك. لذلك يبدو أنه سلوك غير متعلم، أي أنه أولي، وتحدده عوامل بيولوجية، لو إن كانت العوامل الاجتماعية لا تستبعد تماما كعوامل مؤثرة في نمو هذا السلوك في مراحل معينة. وتبدأ الابتسامة الأولى في الشهر الأول من حياة الطفل، في حين يبدأ الضحك في الشهر الرابع. ويؤكد وجود أساس بيولوجي لهذه الاستجابات، أنها تظهر حتى لدى المكفوفين والصم والبكم، في نفس الوقت تقريبا، الذي تظهر فيه لدى الأطفال العاديين. على أن أهمية الدور الاجتماعي أيضا يؤكده انطفاء هذه الاستجابات لدى المكفوفين، إذا لم تدعم في الوقت المناسب بوسائل غير مرئية كما سيتضح فيما بعد.

ولقد أوضحت الأبحاث (Srouf & Waters 1976,) و (Buwlby 1969)، أن ابتسامة الطفل تمر بثلاث مراحل: خلال السنة الأولى من الميلاد.

المرحلة الأولى. هي تلك التي تظهر فيها الابتسامة التلقائية أو الانعكاسية، وذلك عقب الولادة بقليل. فالابتسامة في هذه المرحلة عبارة عن انفراج الفم لمدد قصيرة، دون أن يصحب ذلك التجعدات التي تظهر في العضلات المحيطة بالعين، والتي تميز (فيما بعد) الابتسامة الاجتماعية. وترتبط الابتسامة في هذه المرحلة بذبذبات في نشاط الجهاز العصبي المركزي. وقد تحدث دون مثير خارجي معين: فهي قد تحدث مثلا نتيجة لاضطراب المعدة، كما تحدث نتيجة لصوت إنسان عال، أو نتيجة للمس الخد، أو البطن أو غير ذلك. وغالبا ما تحدث هذه الابتسامة أيضا أثناء النوم. وإذا كانت هذه الابتسامة تظهر كاستجابة للعديد من المثيرات على هذا النحو، فإنها لا تعتبر ذات صبغة اجتماعية حقيقية (Wolff, 1963). انظر الشكل 4 - 2 .

المرحلة الثانية: وتبدأ في الأسبوع الخامس في المتوسط وفيها تظهر الابتسامة الاجتماعية العامة، أو غير المميزة nonselective Social smile وتوصف الابتسامة في هذه المرحلة بأنها أكثر اتساعا مما كانت عليه في السابق، كما أنها تكون مصحوبة بتجعد الجلد، وإن كانت لا تستمر طويلا. أما الطفل نفسه فإنه يكون متيقظا بدرجة أكبر من السابق، كما أن عينيه



تكونان أشد بريقا (Wolff 1963,).

وتوصف الابتسامة في هذه الفترة بأنها اجتماعية، لأن أكثر الأشياء فاعلية في إثارتها هو الوجوه الإنسانية أو ما يشبهها. وربما ذهب ظن بعض الآباء إلى أن أصوات المداعبة من الكبار هي العنصر الفعال في ابتسام أطفالهم، إلا أن البحوث قد أوضحت أن ما يؤدي إلى الابتسام هو حركة الوجه الصاعد الهابط أمام الطفل. وقد يكون لأصوات المداعبة دور مساعد، ولكن المثير الحاسم لاستجابة الابتسام تبعا لهذه الأبحاث-هو الشكل الكامل لوجه يتحرك.

أما وصف الابتسامة في هذه المرحلة بأنها غير مميزة فذلك لأن الطفل في هذه المرحلة لا يميز بين الوجوه التي يبتسم لها والوجوه التي لا يبتسم لها. فهو يبتسم للوجوه المألوفة، والوجوه غير المألوفة للغريب كما للقريب. بل أكثر من ذلك، فإن مجرد هيئة وج، حتى بدون أن يتحرك، قد يكون مثيرا لابتسام الطفل، سواء أكان هذا الوجه وجها بشريا أم مخططا لوجه بشري. وباختصار فإن أي شيء تتوافر فيه الملامح، والخصائص الأساسية المميزة للوجه البشري يمكن أن تثير ابتسام الأطفال. فالأطفال يبتسمون لقناع ضخم، كما يبتسمون لكاريكاتير مبسط لوجه بشري، ويبتسمون لصورتهم في المرآة، كما يبتسمون لصورة أي وجه آخر يعرض عليهم (Spitz 1964,).

المرحلة الثالثة: ولابد لنا أن ننتظر حتى الشهر السادس للميلاد تقريبا لكي نحصل من الطفل على ابتسامة اجتماعية مميزة، أي ابتسامة تصدر بالنسبة لوجوه دون أخرى. والوجوه التي يبتسم لها في هذه المرحلة بالطبع هي الوجوه المألوفة. ذلك أن في هذه المرحلة يكون الطفل قد استطاع أن يكون تصورا ذهنيا للأحداث التي تمر به، أو هيكلا عاما لها، ذلك نتيجة تكرار اتصاله بالبيئة. وتعتبر هذه القدرة الجديدة على تكوين تصور ذهني

للأحداث أساسا ضروريا لإدراك الفرق بين شكل جديد وشكل قديم، شكل مألوف وشكل غير مألوف. هذا التمييز بين شكل وآخر يحتاج أيضا (إلى جانب الاحتفاظ بانطباعات عن الأحداث التي يعرض لها الطفل) إلى إدراك للتفاصيل البارزة داخل الشكل الكلي وإلى القدرة على تثبيت الانتباه وتركيزه مدة أطول، وإلى القدرة على متابعة الأشياء المتحركة، وكلها تكون قد نمت عند الطفل في هذه المرحلة (انظر الفصل الثاني من هذا الكتاب).

وسواء أكانت ابتسامة الطفل الاجتماعية مميزة أم غير مميزة، فالواضح أن الوجه الإنساني يلفت نظر الطف، ويثير لديه استجابة الابتسام أكثر من أي شيء آخر، فالابتسامة الاجتماعية في الواقع هي استجابة تنمو بشكل خاص بالنسبة للوجه الإنساني بالذات. وهي تصدر له في وضعه الكامل وليس في وضعه الجانبي، وفي وضعه الطبيعي وليس في وضعه المقلوب، وفي شكل يتضمن معالمه الرئيسة وليس في شكل مشوه له (أي بدون عينين مثلا أو بوضع الأجزاء في غير موضعها)، (Kagan et al 1966,) و (1972, Watson)، وسوف نتبين في كموضع آخر العوامل التي تحدد مثل هذا النمو، إلا أن المهم الآن هو كيف تؤثر الابتسامة في العلاقة المتبادلة بين الصغير والكبير.

لقد سبق أن أشرنا إلى أن الابتسامة من أشد الاستجابات، التي تصدر عن الوليد، تأثيرا في اتجاه الحاضنين أو غيرهم نحو الطفل. ولقد أوضح «وولف» (Wolff 1963,) أنه بمجرد ظهور الابتسامة الاجتماعية في سلوك الوليد تنهال تعليقات المحيطين به على ذلك التغير في سلوكه بما يعني أنه قد نما وأصبح «يعرف فلانا» أو «سُر من مداعبة فلان». وهكذا تجذب ابتسامة الوليد الكبار المحيطين به، وتدفعهم إلى أن يقضوا معه وقتا أطول يداعبونه ويهدهدونه. وهنا يمكن القول: إن الوليد قد كسب أول معركة في نموه الاجتماعي. ذلك أن التفاعل المتبادل المبني على الابتسام من ناحية الطفل، وهو استجابة محببة لدى الكبير من النواحي، وما يتبع ذلك من تدعيم عادة الابتسام نتيجة لما يصدر من الكبار من ردود أفعال سارة للطفل من ناحية أخرى، كل ذلك يقوي علاقة التواد بين الطرفين. وتنمو هذه العلاقة وتصير أقوى فأقوى كلما سار التفاعل المتبادل في نفس الاتجاه.

ويؤكد هذا التصور دراسات «لاباربر وآخرين.» (La Barbre et al 1976,) التي أوضحت أن الوليد يستطيع ابتداء من الشهر الرابع أن يميز الانفعالات التي تظهرها تغيرات الوجه البشري. فهر في هذا الشهر يطيل النظر إلى الوجوه المعبرة بالفرح، أكثر مما يفعل بالنسبة للوجوه الغاضبة أو المحايدة. ومعنى ذلك أن الوجوه المعبرة عن الفرح تستدعي عند الطفل الشعور بالارتياح، وهي تفعل ذلك لما سبق وان اقترنت به من خبرات سارة يثيرها الكبار لدى الطفل عند ابتسامه. وتصبح المسألة كما يصورها واطسن (Watson 1972,) أشبه «بالمباراة». فالوليد يتعلم تدريجيا أن استجابات معينة من ناحية الحاضن تصدر نتيجة أفعاله هو. مثلا: قد يقوم الحاضن بإصدار أصوات عندما يصدر الوليد أصواتا، أو قد يقوم الحاضن بدغدغة الوليد عندما يحرك هذا الآخر رجلي. وعلى نفس النسق فإن الوليد قد يكتسب عن طريق الخبرة أن بإمكانه أن يكسب استجابة سارة من الحاضن عندما يبتسم، كان يحمل، أو يلاطفه، أو يحادثه. وعندما يحدث ذلك يدور التفاعل المتبادل بالصورة التي سبق أن أشرنا إليها.

في تفسير الابتسام:

ظل الاعتقاد سائدا لمدة طويلة أن ابتسامة الوليد هي عبارة عن سلوك متعلم، أي استجابة شرطية لوجه الحاضن، نتيجة لاقتران هذه الاستجابة بالحصول على الغذاء، والانتباه والاهتمام بإشباع الحاجات الأخرى للوليد. وفي مقابل ذلك قام اتجاه معارض يرى أن ابتسام الوليد للوجه الإنساني سلوك أولي تحدده عوامل بيولوجية.

وكان لا بد من أن تقوم البحوث العديدة لإلقاء أضواء جديدة على طبيعة هذه الاستجابة، وكيفية إكساب الطفل لها. ولم يتم ذلك إلا في خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة فقط. ولقد أوضحت هذه البحوث أن هناك أكثر من عامل مسئول عن هذه الاستجابة. وقامت بالتالي نظريات مختلفة في تفسيرها.

إحدى هذه النظريات هي ما يسمى «بالنظرية المعرفية في تفسير الابتسام» (Cognitive theory of smiling) وتحاول هذه النظرية أن تفسر الابتسام بأنه تعبير انفعالي أولي بالفرح يمارسه الطفل عندما يشعر بالنجاح

في أداء واجب معرفي. (Shultz 1970,). ويعتبر هذا التفسير مشتقا من مفهوم بياجيه في الاستيعاب والمواءمة [2] ذلك أن الطفل يجد في الشيء المرئي الجديد ما يحيره، لأنه لا يستطيع أن يستوعبه بسهولة في أحد أبنيته، أو تنظيماته أو أطره المعرفية جاهزة التكوين. ولذا فإن الطفل يضطر عندئذ إلى أن يتواءم معه، أي أن يعدل من هياكله أو تنظيماته المعرفية بحيث يستطيع أن يستوعب هذا الشيء الجديد. وإلى أن يحدث ذلك التعديل فإن الطفل يكون واقعا تحت ضغط، أو معانيا لحالة توتر. ولكن بمجرد أن يتم ذلك التعديل ويصبح الطفل مستعدا «لاستيعاب» ذلك الشيء الجديد، يزول ذلك التوتر ويشعر الطفل بالرضا والسرور، ويؤدي به ذلك بالتالي إلى الابتسام.

ويترتب على هذه النظرية (إذا كانت صحيحة) أن المدة التي تلزم للطفل لكي يبتسم لمثير مرئي معقد، تكون أطول من تلك التي تلزم للابتسام أمام مثير أكثر بساطة، ولاختيار صحة ذلك التنبؤ عرض المجربون على أطفال في سن ثلاثة أشهر دمية لمهرج في حالة تحرك وفي حالة سكون. وقد قصد بذلك بالطبع أن تكون الدمية المتحركة أشد تعقيدا من الدمية الساكنة. ذلك أن محيط الشيء المتحرك أصعب تحديدا منه عندما يكون الشيء ساكنا. وقد وجد أنه بالرغم من أن الأطفال يبتسمون للدمية في الحالتين إلا أنهم كانوا يبتسمون بشكل أسرع عندما كانت الدمية ساكنة. وكان يسبق الابتسامة في كلتا الحالتين عملية معرفية شاقة، ينعكس أثرها بشكل واضح في الطريقة الهادئة الجادة التي يدرس بها الطفل الدمية قبل أن تبتسم.

وربما كان أقرب إلى ذلك التفسير أيضا ما يحدث لنا نحن الكبار عندما نستمتع بسماع ملحة (نكته). فمما لا شك فيه أن جزءا من هذا الاستمتاع يرجع إلى نجاحنا في استخدام قدراتنا المعرفية لإدراك «النكتة»، أي فهم مغزاها. ولا أدل على ذلك من أن النكتة المعادة لا تمتعنا، كما أن النكتة التي تفسر لنا أيضا لا نشعر إزاءها بنفس الدرجة من الاستمتاع كتلك التي ندركها بأنفسنا.

وباختصار إذن فإن الابتسام في رأي هذه النظرية يعكس شعورا بالإنجاز أو السيطرة، سواء على البيئة الاجتماعية أم على البيئة الطبيعية. والارتياح الذي يصاحب هذا الشعور بالإنجاز أو السيطرة أمر طبيعي، إذ يعتبر

الإنجاز والسيطرة من الحاجات الأولية، كما سبق إيضاحه. وبمدنا هذا التفسير بفرصة جديدة لاحتواء مظاهر النمو المختلفة في هذه المرحلة تحت إطار نظري موحد.

نظرية أخرى في تفسير الابتسام هي تلك التي تؤكد على وظيفته في التكيف والمحافظة على البقاء وتسمى «نظرية التطور في تفسير الاتسام» (Evolutionary Theory of smiling) ودعاة هذه النظرية هم «فريد مان» و «لورنج» و«مارتن» (Freedman, Loring and Martin 1967)[3] وتقرر هذه النظرية أن الطفل يولد ولديه القدرة على البكاء والابتسام وللبكاء قيمته الواضحة في المحافظة على البقاء، لما يستثيره لدى الآباء من سلوك يقلل من آلام الطفل، وفي مقابل ذلك فإن الأباء أيضا يسرون لنجاحهم في إزالة الألم عن طفلهم بالقضاء على بكائه، و إعادة الهدوء إليه مرة أخرى. وربما كان التبادل العاطفي (الانفعالي) الذي يحدث بين الطفل ووالديه في مثل هذه المواقف هو بداية التعلق بين الطفل ووالدي. وعلى ذلك فإن أية ظاهرة تساعد على تقوية هذا التعلق تعتبر في صالح الطفل من حيث المحافظة على البقاء. وباستثناء البكاء، كما سبق أن نشرنا، فإن شيئا لا ستطيع أن يأسر انتباه الوالدين كابتسامة تصدر عن الوليد. وكذلك فإن شيئا لا يثير الابتسام عند الطفل-كما سبق أن رأينا-مثل ما يفعل ذلك الوجه الإنساني أو ما يمثله. وتستمد الابتسامة قيمتها البقائية من هذا التأثير المتبادل. ذلك أن الكبير، إذ يجد متعة في ابتسامة الوليد، فإن ذلك يزيد من استعداده للرماية والعطاء والتفاعل معه. وعلى هذا النحو تصبح الابتسامة شأنها شأن البكاء مصدر تأكيد وضمان، لإشباع حاجات الطفل كما أنها تساعد على تقوية التعلق بين الطفل والحاضن. وسواء كان الدافع للابتسام هو البقاء أو السيطرة، فإنهما في النهاية لا يختلفان من وجهة النظر الأساسية لهذا الكتاب.

وبصرف النظر عن العوامل المسئولة عن الابتسام: ما إذا كانت معرفية انفعالية، أم أولية-بقائية، فإن بعض الباحثين يؤكد على المضمون الاجتماعي» لابتسامة الوليد. ومن هؤلاء واطسن (Watson 1972) وبولبي (1969 Bowlby) وفاين (Vine 1973)، فالأطفال يميلن إلى الابتسام مثلا عندما يكونون مع آخرين. كذلك فإن الابتسام يشجع على زيادة التواد وجذب انتباه الآخرين.

وفي أثناء فترة المهد يصبح الابتسام بشكل متزايد سلوكا يستطيع الطفل عن طريقه أن يمارس ضبطا على المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وبالرغم مما يبدو من تعارض بين هذه الآراء جميعا. إلا أننا نستطيع أن نجد لدى كل رأي من هذه الآراء ما يمكن أن يضيفه إلى القصة الكاملة للابتسام. فقد تكون استجابة الابتسام بالفعل استجابة تكيفيه أولية تساعد الطفل على المحافظة على البقاء، شأنها في ذلك شأن البكاء، ويؤيد ذلك الملاحظات التجريبية التي أجريت على الأطفال المكفوفين. فقد وجد أن هؤلاء يبتسمون لأول مرة في نفس الوقت الذي يبتسم فيه الأطفال المبصرون، أي في حوالي الأسبوع الخامس للميلاد. وما لم يدعم هذا الابتسام-بقصد- عن طريق بعض الاستجابات السارة في ناحية الكبير، كالدغدغة والتلامس والاحتضان وغير ذلك (كبديل للمدعمات البصرية عند المبصرين)، فإن كمية الابتسام سرعان ما تقل. وبمجرد أن يكف الطفل عن الابتسام بعد هذه الفترة التلقائية، يصبح من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، استدعاء الابتسام لديه مرة أخرى. (Freedman 1964) و (Fraiberg 1976).

ومعنى ذلك أن استجابة الابتسام وان كانت تصدر في البداية بشكل أولي إلا أنها لا تثبت وتصبح سلوكا اجتماعيا إلا من خلال التفاعل الاجتماعي المتبادل بين الوليد والحاضن. وفي هذا الإطار يمكن أن تفسر لنا النظرية المعرفية كيف ترتبط استجابة الابتسام بأحداث معرفية معينة، في إطار النزعة الأولية إلى السيطرة أو الكفاءة. وبتقدم السن يستطيع الطفل أن يتنبأ باستجابات الآخرين، وأن يتعرف بالتالي على دوره كمدعم في محيطه الاجتماعي. وسرعان ما يصبح في مقدوره التعرف على المواقف التي يكون فيها الابتسام شكلا من أشكال السلوك الاجتماعي المطلوب والمفيد معا. وبذلك تكون قد التقت النظريات جميعا في الإطار الموحد الذي رسمناه لهذا الكتاب.

التعلق:

مظهر آخر من مظاهر السلوك الانفعالي والاجتماعي عند أطفال هذه المرحلة هو رغبتهم الشديدة في أن يكونوا قريبين-إلى حد الالتصاق-من أفراد آخرين لهم مكانة معينة لديهم. فالأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى

التشبث بشخص، أو آخر من الكبار المحيطين بهم ويطلبون منهما أن يحملاهم، ويتبعانهم في مجيئهم ورواحهم، ويبكون إذا تركاهم، وهكذا. ويسمى هذا النمط السلوكي «بالتعلق»ولعله لا توجد عملية أخرى أشد تأثيرا وأقوى فعالية وأكثر أهمية بالنسبة للنمو في المراحل التالية، من تعلق الطفل بشخص يحتل لديه المكانة الأول كحاضن وخاصة لو كان هذا الشخص هو أمه.

ويبدأ تعلق الطفل بشخص معين (أو بأشخاص معينين) فيما بين الشهر السادس والشهر التاسع من عمره. ويزداد ذلك حدة في الأشهر القليلة التالية. ويكون التعلق عندئذ مصحوبا بمشاعر قوية وأحيانا عنيفة. ويبدو ذلك في بهجة الطفل وسروره عند استقبال الحاضن، وفي أسفه وأحيانا هياجه وغضبه، عند مفارقته له. ففي هذه السن غالبا ما يضطرب شعور الأطفال بشدة عندما ينفصل عنهم الأشخاص الذين تعلقوا بهم، كما يحدث مثلا عندما يترك الطفل للخادم أو المربية، أو أي جليس آخر ليست لهم به صلة، أو عندما يترك الطفل في مؤسسة لرعاية الأطفال أو ما شابه ذلك.

كيف تفسر هذه الظاهرة؟ الواقع أن آراء علماء النفس في تفسير ظاهرة التعلق هذه قد تغيرت في السنوات الأخيرة تغيرا جذريا. فلقد كان السائد حتى وقت قريب نظريتين أساسيتين في تفسير التعلق. النظرية الأولى هي نظرية التحليل النفسي التي تصف «التعلق»بأنه متعلق بموضوع الحب. فالأم باعتبارها مصدرا لإشباع الحاجات الأساسية للطفل تصبح «موضوعا للحب» وتعلق الطفل بها إنما يعبر عن رغبة عند الطفل في الحصول على هذا الموضوع.

أما النظرية الثانية فهي نظرية التعلم التي تقرر أن الطفل يصبح متعلقا انفعاليا بالأم (أو الحاضن) لارتباطهما عنده بخفض التوتر، فالأم تكون في البداية مثيرا محايدا بالنسبة لطفلها، ولكن بعد أن تقترن لديه عدة مرات بأحداث سارة، كالتغذية وإزالة الألم فإنها تكتسب فيما بعد-نتيجة لهذا الاقتران-خصائص إيجابية فتصبح مرغوبة لذاتها.

على أن التجارب التي قام بها «هاري هارلو» (Harlow 1972)، وجماعته على القردة[4] في هذا الصدد، قد أوضحت أن مسألة تعلق الطفل بالحاضن هي في الواقع مسألة أكثر تعقيدا مما كان يظن في السابق. لقد قام هاري

هارلو بتجاربه هذه في مختبر التدريبات في جامعة وسكنسن، وكانت تجاربه الأولى تسير كالآتي: كانت أطفال القردة تفصل عن أمهاتها بعد ولادتها بست إلى اثنتي غرة ساعة، ثم تربى بعد ذلك مع أمهات بديلة مصنوعة إما من الأسلاك الثقيلة وإما من الخشب المغطى بقماش وبرى (أنظر الشكل 4-3). وفي إحدى التجارب كان كلا هذين النوعين من الأمهات الصناعية موجودا بالقفص، ولكن أحدهما فقط كان مزودا بحلمة يمكن للقرد الطفل أن يرضع منها. فكان بعض الفردية الأطفال يرضع اللبن عن طريق الأم المصنوعة من الأسلاك، والبعض الآخر يرضع عن طريق الأم المصنوعة من القماش الوبري. ولقد وجد أنه حتى في الحالات التي كانت فيها الأم السلكية هي مصدر التغذية، فإن القرد الطفل كان يقضي وقتا أطول ملتصقا بالأم الوبرية.



شكل (4 - 3)

يفضل القردة الأمهات البديلة المصنوعة من القماش حتى ولو كانت التغذية من الأمهات السلكية.

ولقد استنتج هارلو من ذلك أن حالة الارتياح الناتجة عن التلامس مع الأم، وليس اقترانها بالحصول على الطعام، هو الذي يعمل على تقوية تعلق الطفل بها على الأقل في حالة هذا النوع من القردة.

وفي دراسات تالية اتضح أن التغذية كذلك تؤثر في درجة تعلق القرد الطفل. فعندما زود أطفال القردة بأمين كلتيهما مصنوعة من القماش

الوبري، وكانت واحدة فقط هي التي تشكل مصدر التغذية، أي أنها هي وحدها التي كانت مزودة بالحلمة، وجد أنه، في مرحلة مبكرة من حياة الطفل القرد، نما لديه تفضيل لتلك التي تمده بالغذاء عن تلك التي لا تؤدي هذه الوظيفة. ووجد كذلك أنه بالرغم من أن الارتياح الناتج عن التلامس مع الأمهات الوبرية قد ساعد على نمو السلوك السوي لدى الأطفال أثناء الطفولة، إلا أن القردة التي تربت مع أمهات بديلة، بشكل أو بآخر، قد أصبحت فيما بعد غريبة الأطوار، فقد لوحظ عليها الانغماس في أنماط من القوالب السلوكية الثابتة كأن تعلق نفسها، وتأخذ في التأرجح للأمام وللخلف بشكل ثابت، وبدون توقف. كذلك فقد غلب على سلوكها العدوان بلا هدف، كانت تهاجم الأطفال، أو تلحق الأذى بأنفسها وهكذا. وعندما أنجبت هذه القردة (التي ربيت بدون أمهات) أطفالا كان سلوكها الأموي بعيدا كل البعد عن السلوك «الطبيعي» بالنسبة لتلك الحيوانات. فقد كانت هذه الأمهات إما غير مبالية، وإما مسيئة لأبنائها، فالأم غير المبالية لم تكن ترضع صغارها، أو تريحهم أو تحميهم، ولكنها لم تكن تؤذيهم. أما الأمهات السيئة فقد كانت تعض صغارها بعنف، أو تؤذيهم إلى الحد الذي مات معه الكثير من هذه الصغار (انظر 4- والشكل:4- 4 والشكل:4- 5)



شكل (4 - 4)

أم ربيت بدون أمهات . يلاحظ عدم مبالاتها بطفلها.



شكل (4 - 5)

أم ربيت بدون أمهات يلاحظ إساءتها إلى طفلها.

هذا الرفض والوحشية من ناحية الأمهات (اللاتي ربيت بدون أمهات)، أثار السؤال عما إذا كانت صغارها سوف تتعلق بها. والجواب بناء على نظرية التعلم هو لا بالطبع، فالأم هنا مقترنة بخبرات مؤلمة وليس بخبرات سارة على أن هارلو قد وجد العكس. وجد أن أطفال هذه الأمهات كانوا لا يكفون عن السعي للحصول على التلامس مع أمهاتهم. فمرة بعد أخرى، ولفترات طويلة، يحاول الطفل أن يتلامس مع أمه، ولا يكف عن ذلك بالرغم من طرده المتكرر في كل مرة يقوم فيها بالمحاولة.

ولعله من الممتع حقا في هذا الصدد أن نعلم أن هذه المحاولات المتكررة قد انتهت «بإعادة تأهيل» بعض هذه الأمهات. فبعد عدة أشهر أصبح بعض هذه الأمهات (التي تربت بدون أمهات)، أقل رفضا وأقل عقابا لأبنائها. بل إن بعضها-في الواقع-قد أصبح أكثر حدبا على أطفاله من الأمهات العادية، ولعل هذا يذكرنا بالدور الإيجابي للطفل، الذي تحدثنا عنه في بداية هذا الفصل.

والآن هل يمكن أن نعمم نتائج هذه الأبحاث على التعلق لدى الأطفال الآدميين؟ بعض الباحثين يعتقد أن هناك استمرارية في سلوك التعلق ابتداء من الثدييات الدنيا إلى بني الإنسان. فيرى «جون بولبي (Bowlby 1969,)

مثلا أن التعلق استجابة أولية وظيفتها حماية الصغير من الافتراس. وهو يعتقد تمشيا مع حقائق علم سلوك الحيوان-أن الطفل يسعى إلى الالتصاق بالأم عندما تكون موجودة، وعندما تكون هناك مواقف مخيفة. هذه الجهود من ناحية الطفل تثير بدورها استجابة الحماية من ناحية الأم. و بالتالي يرى «بولبي» أن إيقاع العقاب على سلوك التعلق هذا لا يطفئه، وإنما يقويه. ذلك أن العقاب يشكل تهديدا يدفع بالطفل بشكل أولى إلى أن يتعلق بأمه. ولكننا نظل، مع ذلك، في حاجة إلى التجارب العلمية لكي نثبت هذا الرأي النظري أو ندحضه.

بهذا الصدد قام «شافر» و «امرسون» (Schaffer & Emerson 1964) بدراسة نمو عطية التعلق لمجموعة من الأطفال ابتداء من الأسابيع الأولى للولادة حتى الشهر الثامن عشر من العمر. وكان مقياس درجة التعلق في هذا البحث هو رد فعل الطفل في سبعة مواقف مألوفة في الانفصال، كأن يترك الطفل وحيدا ي الغرفة مثلا. وقد وجد الباحثان أن هناك فروقا فردية واضحة بين الأطفال من هذه الناحية. فكان الأطفال يختلفون فيما بينهم مثلا من حيث العمر الذي يبدأ يظهر فيه التعلق، وكذلك من حيث شدة تعلقهم، كما وجد أن بعض الأطفال يتعلق بشخص واحد والبعض الآخر يتعلق بعدد من الأشخاص. كذلك أوضحت الدراسة أن التعلق يرتبط بسرعة استجابة ألام لبكاء طفلها، وبمقدار التفاعل الذي تبادر به، في حين أن مجرد وجودها (قياسا بالوقت الذي تمضيه ألام مع طفلها) لا علاقة له بالتعلق.

على أن الذي يهمنا بشكل مباشر في هذا البحث هو أنه أمدنا بشواهد واضحة على صدق الرأي القائل بأولية استجابة التعلق، آي أنها غير متعلمة. فقد وجد أن موضوع التعلق الرئيسي في 39٪ من الحالات المستخدمة في هذا البحث لم يكن هو الشخص المسئول أساسا عن تغذية الطفل ورعايته الجسمية. كما وجد في 22٪ من الحالات أن موضوع التعلق لم يسهم بأدنى قدر من الرعاية الجسمية للطفل. أما الذي يبدو أنه كان المحدد الرئيس لاختيار الطفل للشخص الذي يتعلق به، فهو مقدار ما يلقاه الطفل من استثارة، ومن انتباه من ناحية الكبير، وليس من إشباع لحاجاته البيولوجية.

وعلى أساس من هذه النتائج قدم «شافر» و «امرسون» وجهة نظر تتفق

إلى حد كبير مع وجهة نظر «بولبى» ومع تجارب «هارلو»، وهي: أن الأطفال مولودون ولديهم حاجة أولية وهي أن يكونوا بالقرب من آخرين من أفراد المجتمع. هذه الحاجة ليس لها شكل واحد محدد يفضله الطفل عن غيره، بل تظهر في عدة أشكال تختلف من طفل إلى آخر، ومن مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى. أما عن الفروق الفردية في شدة التعلق فترجع إلى أمرين: الأمر الأول يتصل بالخصائص التكوينية للطفل. فالأطفال يختلفون فيما بينهم من حيث المستوى الأمثل للاستثارة التي يحتاج إليها كل منهم. والأمر الثاني يرجع إلى عوامل بيئية، أي إلى الأفراد المحيطين بهم أنفسهم، فبعض هؤلاء يستطيع أن يقوم بدور المستثير للطفل أكثر من البعض الآخر. ومعنى هذا أنه إذا وجد الطفل من يشبع له حاجته إلى الاستثارة بالدرجة التي تتفق مع المستوى الأمثل له، فإن مثل هذا الشخص هو الذي يفضله الطفل عن غيره من حيث التعلق، أي أن الطفل يتعلق بهذا الشخص بدرجة أشد من غيره. ولا فرق هنا فيما إذا كان هذا الشخص هو الأم، أو المربية أو الأب، أو أي حاضن آخر غي وهؤلاء. مرة أخرى نجد أن بحث الطفل عن الثقة وحاجته الأولية إلى الكفاءة يوجه سلوكه الاجتماعي إلى حد كبير. والتوجيه هنا هو في اختيار الشخص الذي يشبع عند الطفل هذه الحاجة، إذا كان لدى الطفل فرصة الاختيار لشخص يتعلق به.

والخلاصة إذن في طبيعة التعلق، أن الطفل-كما أوضحت ذلك البحوث الحديثة-يميل بشكل أولى إلى أن يكون قريبا بدرجة ما من أفراد مجتمعه، وأن تعلقه ببعض هؤلاء الأفراد ليس نتيجة لعملية تعلم. لأن حاجته إلى التلامس والاستثارة والانتباه من ناحية أفراد مجتمعه لا تقل أهمية عن حاجاته البيولوجية (الطعام والشراب والإخراج والبعد عن الألم)، بل إن لها نفس الوظيفة في المحافظة على بقائه كما لتلك الحاجات سواء بسواء، والشخص الذي يستطيع أن يشبع حاجات الطفل المرتبطة بالتعلق بأن يحتضنه ويلاعبه ويحادثه ويبتسم له ويستثير انتباهه، هو الذي يكسب تعلقه به أكثر من ذلك الذي يهتم فقط بتغذيته وتنظيفه، ثم يضعه في فراشه، أو بين ألعابه، ويجلس معه فقط كمراقب وليس كمشارك. وكما يقول «لام» (Lamb 1973,)، فإن الفرصة التي قد تتاح للأب لكي يقوم فيها بالتفاعل مع الطفل لفترة قصيرة، ولكنها مليئة بشحنة انفعالية قوية، كل

مساء، قد تفوق في تأثيرها الساعات الأطول التي تقضيها الأم مع الطفل مهمومة مكدورة أثناء النهار. (ص 249). ولكن ماذا يكون رد فعل الطفل نحو هذه الأم ذاتها أو أمثالها ممن لا يوفرن الظروف المثلى لإشباع حاجته الأولية إلى التعلق؟ إن الإجابة على هذا السؤال تقودنا في الواقع إلى الحديث عن أنواع للتعلق.

أنواع التعلق:

قامت كل من «مارى اينزوبرث» و «سيلفيا بل» (Ainsworth & Bell,1973) بدراسة لبيان كيفية نمر الفروق الفردية في سلوك تعلق الطفل بالأم، ووجدت هاتان الباحثتان أن الأطفال يستجيبون بطرق ثلاثة نحو عودة أمهاتهم بعد تركهن لهم مدة قصيرة. فالبعض كان يريد أن يكون قريبا من أمه، والبعض الأخر كان يعاني من التناقض الوجداني من هذه الناحية (فالبر غم من أنه كان يسعى إلى التلامس مع أمه، إلا أنه في نفس الوقت كان يقاوم ذلك). أما البعض الثالث فلم يكن يسعى إلى التلامس مع الأم عند عودتها، وإذا ما حاولت الأم ذلك أشاح بوجهه عنها. ولقد لاحظت الباحثتان أن أمهات المجموعة الثالثة كن من النوع الذي لا يحب التلامس الجسدي مع أطفاله، أو على الأقل لا يكترث له.

وفي نفس الوقت وجدت «كلارك ستيوارت»،(Clarke-Stewart1973). وكذلك ستايتون وأينزورت (Stayton & Ainsworth 1973) أنه، إذا كانت الأم تحظى بقدر كبير من القدرة على التعبير عن الحب، وكانت واضحة الاستجابة لمشاعر الوليد، ووفرت له العديد من المناسبات التي تحقق له الاستثارة الاجتماعية كاللعب واللعب، فإن ذلك يساعد على تنمية نوع من «التعلق الآمن» لديه.

وعلى العكس، إذا لم يستجب الكبير إلى حاجات الصغير بشكل مستقر ثابت، أو إذا استجاب بطريقة غير مناسبة. كان يهمل مطالبه مثلا، أو يؤجل استجابته لبكائه، أو ما إلى ذلك، فتكون النتيجة نمو علاقة غير آمنة، علاقة تكون فيها الثقة مزعزعة، والتنبؤ منعدم، والتوقع مثير للقلق. وهذا النوع من التعلق هو ما يسمى «بالتعلق القلق» (أو غير الآمن).

وقد عرف التعلق القلق بأنه ذلك الذي يعبر عنه الطفل ببكائه الشديد

لمدة طويلة عندما يفصل عن أمه، ثم ببكائه مرة أخرى عندما يجتمعان. كذلك فإن الطفل ذا التعلق غير الآمن يبكي عندما يبعد عن الالتصاق العضوي بجسم الأم، أي عندما تضعه أمه على الأرض، أو على الفراش أو غير ذلك. بعيدا عنها. ويؤكد الباحثان هنا أن الطفل يكون قلقا جدا على وجود الحاضن قريبا منه باستمرار.

أما التعلق الأمن فقد عرف بأنه ذلك الذي يظهر فيه الطفل-على العكس من سابقه-درجة أقل من الارتجاج عند غياب حاضنه، كما يظهر فرحه وترحيبه بالحاضن عندما يعود إليه. وهو الذي يبدو فيه الطفل، كذلك، وكأنه واثق من أن الحاضن في متناول يده.

تشير الأبحاث إذن إلى وجود فروق فردية بين الأطفال من حيث نوع التعلق وشدته وأن هذه الفروق ترجع بدورها إلى شكل التفاعل بين الحاضن والطفل في الأشهر الأولى من حياة الطفل. إلا أن الأبحاث لم تقف عند هذه الحلقة من سلسلة الأحداث، بل تعدتها أيضا إلى أثر التعلق ذاته في نمو الطفل مستقبلا، وفي جميع النواحي معرفية كانت أم انفعالية، أم اجتماعية. وهذا هو ما سنتعرض له في الفقرة التالية

أهمية التعلق بالنسبة للنمو مستقبلا:

قد يبدو من التناقض أن نقول. إن لعملية التعلق آثارا هامة جدا، بل وبعيدة المدى، على إمكانية الانفصال فيما بعد-أي على نمو الطفل مستقبلا ككائن بشري ذاتي التوجيه-ومع ذلك فليس في هذه العبارة أي تناقص، فإذا لم ينجح الطفل في هذه الفترة في تكوين علاقة انفعالية اجتماعية وثيقة وآمنة مع بعض أفراد مجتمعه (الحاضن على وجه الأخص)، فسوف يستحيل عليه أن يكون الثقة والأمان اللازمين للنمو السوي في المراحل التالية. إن سلوك التعلق في العادة تخف حدته عندما يبدأ الطفل ينشغل في نشاط إنساني أساسي آخر، ألا وهو استكشاف البيئة المحيطة به من ناحية، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين من ناحية أخرى. وفي أثناء القيام بهذا السلوك يواجه الطفل (في أغلب الأحيان) بعض العقبات التي قد تكون جذابة ومخيفة في نفس الوقت. وعليه فإن الطفل-إذا كان له أن يقوم بمثل هذا السلوك لا بد من أن يتوفر لديه، أولا، إحساس قوى بأن ضررا ما لن

يلحق به. هذا الإحساس هو في ذاته نوع من الثقة لا يمكن للطفل أن يكتسبه إلا عن طريق علاقة وثيقة وآمنة مع الحاضن. كما لو كان الطفل يريد أن يحصل على تأكيد من الحاضن بأنه لن يتخلى عنه.

التعلق والاستطلاع:

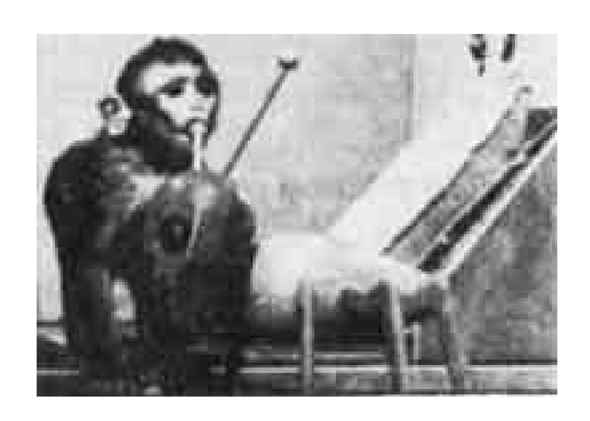
ولقد أوضح «هارلو» (Harlow 1972) الدور الذي يمكن أن يلعبه التعلق في تشجيع السلوك الاستطلاعي الناجح عند الحيوان، وذلك في تجاربه على القردة التي تربت مع أمهات بديلة. فقد وجد مثلا أنه إذا ووجه أحد هذه «القردة الأطفال» بمثير غريب، وليكن لعبة ميكانيكية تحدث أصواتا غير مألوفة، فإنه يفزع في البداية. فإذا كانت الأم الوبرية موجودة، هرع إليها وتعلق بها (شكل 4- 6). ولكن بعد مضي بعض الوقت، فإن الكثير من هذه القردة الأطفال كان يترك «أمه» لكي يجوب الحجرة، أوي ستكشف ذلك الشيء الغريب المخيف، وكأنه قد استقى من تعلقه بأمه شعورا بالأمان شجعه بعد ذلك على الانفصال. (شكل 4- 7).

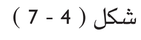


شكل (4 - 6)

استجابة القرد للخوف ازاء لعبة متحركة تحدث أصواتا غير مألوفة.

وعلى العكس من ذلك فإن أطفال القردة التي تربت فقط مع أم من سلك، لم تظهر أية قدرة للتغلب على الخوف. فقد كانت في هذه التجارب تجرى نحو الأم، ولكن دون أن تتعلق بها. بل كانت إما أن تتثبت بشيء وتأخذ في أرجحة نفسها إلى الأمام والخلف، وإما أن تحك نفسها في الحائط. ولكنها في جميع الأحوال لم تستطيع أن تتغلب على مخاوفها بالقدر الذي





شكل (4 - 7)

تأثير الإحساس بالأمان ، الذي استقاه القرد الطفل من أمه ، على سلوكه الاستطلاعي بالنسبة للعبة المخيفة.

يجعل بإمكانها أن تذهب لتستطلع الدمية. ذلك أن الأم السلكية كما هو واضح لم يكن لها أي تأثير في إحداث التعلق، وبالتالي لم يستطع (أطفالها المتبنون ا أن يشعروا معها بالأمان.

وفي تجارب على الطفل الإنساني استطاع «راينجولد» «وايكرمان» (Rheing-old and Echerman, 1970) أن يصلا إلى نتائج موازية تماما لما وصل إليه هارلو على القردة. فقد وجدا أنه إذا وضع الطفل وحيدا في حجرة مع أشياء غريبة، فإنه يبدي شعورا بالخوف وانعدام الأمن. ويظهر ذلك في بقائه دون حراك، وفي عدم قيامه بأي سلوك استطلاعي إلا في القليل النادر، وبدرجة صغيرة جدا، إذا حدث. أما إذا كانت الأم موجودة، فإن الطفل يأخذ في التجوال لمسافات، سعيا وراء استطلاع الأشياء الغريبة، ثم يقفل عائدا إلى أمه لأنها بالنسبة له شاطئ الأمان. وتتكرر هذه العملية، ويذهب الطفل إلى مسافات أبعد فأبعد، قبل أن يعود إلى أمه ليستقي منها الشعور بالأمن. وعليه فإن وجود الأم والثقة التي يشتقها الطفل من هذا الوجود هي التي تجعل سلوك الاستطلاع ممكنا. لو إضافة إلى ذلك فقد أوضحت دراسات «أيتزوبرث» و «بل» (Ainsworth & Bell 1973,) أن درجة استقلال الطفل ومجال استطلاعه ترتبطان بشكل مؤكد بنوعية تعلقه بأمه. فإذا كان تعلق الطفل بأمه من النوع الآمن، فإنه، في عامه الأول، يكون مطمئنا تماما إذا ما أنزلته أمه إلى الأرض. في حجرة غريبة للتجول في تلك الحجرة واستطلاعنا بهذا المحيط الجديد. أما الأطفال الذين لم يحصلوا من أمهاتهم على تعلق آمن، فإنهم يحتجون عندئذ بصوت عال ولا

يكون لديهم عندئذ أي استعداد للقيام بنشاط مستقل.

التعلق والنمو الانفعالي والاجتماعي: نموذجان تجريبيان

ولا يقتصر أثر التعلق الآمن (الذي يوحي بالثقة)، كما أشرنا سابقا، على السلوك الاستقلالي والاستطلاعي فحسب، بل يظهر أثره أيضا على النمو الاجتماعي والانفعالي بشكل عام وذلك من خلال تأثيره على شكل وطبيعة التفاعل مع الأنداد وغيرهم. وقد أوضحت دراسات حديثة على القردة، قام بها «سوومى وهارلو»(Suomi & Harlow 1978,) وسوومي (1979, Suomi) سلسلة الأحداث الهامة التي تقود الطفل من تعلق آمن بأمه إلى النمو الاجتماعي الانفعالي السوي لتلك الحيوانات عبر التفاعل المثمر مع أفراد القردة الآخرين.

لقد سبق أن قمنا بوصف السلوك غير السوي للقردة (الكبيرة) التي كانت قد تربت مع أمهات صناعية، وحرمت من الاتصال بأمهات طبيعية، ولكن سمح لها بالاتصال بغير ذلك من أفراد القردة، سواء من الكبار أم ممن هم في نفس السن. ولكن ماذا عن تلك التي تحرم من الاتصال بهؤلاء جميعا: الأم والأنداد وغيرهما. أي تلك التي ترى في عزلة تامة؟ وما هو الدور الذي يمكن أن يقوم به التفاعل مع الأنداد بشكل خاص من حيث النمو الاجتماعي والانفعالي السوي لتلك الحيوانات ؟ لو إلى أي حد يتوقف هذا الدور على نوع التعلق بالأم ؟ تلك هي الأسئلة التي أجابت عنها التجارب المشار إليها هنا.

ولكن قبل أن نعرض النتائج التي واتتنا بها هذه التجارب، يجب أن نصف أولا سلوك أطفال القردة في الظروف العادية. إن أطفال القردة في هذه الظروف تقضي أياما معدودة فقد بعد ولادتها-في اتصال جسدي حميم مع أمهاتها، ثم سرعان ما تبدأ في ترك الأمهات لتستطلع البيئة المحيطة بها. فإذا ما بلغت من العمر ثلاثة أشهر فإنها تقضي وقتا مع الأنداد أطول من ذلك الذي تقضيه مع أمهاتها، أو مع الكبار من القردة. ويستمر هذا السلوك طوال فترة الطفولة ومعظم فترة المراهقة. فصغار القردة تقضي معظم وقتها معا في اللعب.. ومما يثير الانتباه أن هذا اللعب يتضمن جميع العناصر تقريبا التي يتألف منها سلوك الكبار، بما في ذلك

النشاط العدواني والجنسي والتعاوني. فصغار القردة التي لا تتجاوز أعمارها الستة أسابيع مثلا يمكن مشاهدتها في وضع جنسي في أثناء لعبها، وفي البداية تكون هذه الأنماط السلوكية فجة بالطبع، و لكن بمرور الوقت والممارسة تنمو مهارة صغار القردة في هذه الأنماط بشكل واضح. وتوحي هذه الملاحظات بأن صغار القردة تكتسب المهارات السلوكية الاجتماعية التي سوف تحتاج إليها عندما تكبر، عن طريق اللعب مع الأنداد.

ولقد دُرس هذا التفاعل مع الأنداد دراسة تجريبية مستفيضة لبيان أهمية الدور الذي يلعبه في سبيل التكيف الاجتماعي مستقبلا. ووجد من هذه الدراسات أن القردة الأطفال التي تربت مع أمهات طبيعية، ولكنها حرمت من العلاقات مع الأنداد، لم تتعلم كيف تلعب مستقبلا مع رفاقها من نفس السن، بل أصبحت فيما يلي من عمرها ذات سمات عدوانية شديدة. كذلك كان الحالة وبشكل أوضح-بالنسبة للقردة التي حرمت من الاتصال بالأنداد والأمهات معا.

وإذا كان هذا هو الدور الذي يلعبه التفاعل مع الأنداد في التكيف الاجتماعي مستقبلا، فما هو التأثير الذي يمكن أن تحدثه العلاقة مع الأم في طبيعة هذا التفاعل؟ لقد كان هذا هو بيت القصيد من التجارب التي أشرنا إليها في بداية هذه الفقرة. وقد أوضحت هذه التجارب أن المهم في نمو الكفاءة الاجتماعية لدى القردة موضوع التجارب، ليس هو مجرد وجود الأنداد، بل هو طبيعة التفاعلات مع هؤلاء الأنداد. وأن طبيعة هذه التفاعلات تعتمد بدورها على نوع العلاقة بين الطفل وأمه، ومدى استقرار هذه العلاقة. فأطفال القردة التي لا أمهات لها، مثلا، تكون منشغلة في سبيل الحصول على اتصال بأمهات، إلى الحد الذي لا تستطيع معه إقامة علاقات لعب عادية مع أندادها. بل تصبح بدلا من ذلك عدوانية بشكل واضح. وبالمثل، إذا أبعدت الأم الطبيعية عن جماعة الأطفال، فإن أطفالها يتوقفون مباشرة عن التفاعل مع أندادهم. فإذا ما أعيدت الأم إلى الجماعة مرة أخرى تسرع أطفالها بالاتجاه نحوها عند أول بادرة بالتهديد، كما أنهم يميلون بشكل عام إلى البقاء قريبا منها. وبالتالي فإن الأطفال في هذه الحالة يقل لعبهم مع أندادهم.

كل هذه النتائج تدل على أن النمو الاجتماعي والانفعالي السوي لدى

القردة يسير في سلسلة من الأحداث الطبيعية، التي تبدأ من إقامة تعلق آمن بالأم. هذا التعلق يوفر للطفل الثقة التي يحتاج إليها لاستطلاع البيئة، والاشتراك بكليته وبشكل سوي في علاقات مع الأنداد. وعن طريق التفاعل مع الأنداد وغيرهم يتعلم القرد الصغير تدريجيا المهارات السلوكية اللازمة اجتماعيا بكفاءة فيما بعد. ولعلنا نتساءل الآن: إلى أي حد يمكن أن ينطبق هذا النموذج التجريبي على واقع الطفل البشري؟ لكي نجيب على هذا السؤال لا بد من أن نتعرض أولا للبحوث التي أجريت على ظاهرتين أخريين في حياة الطفل البشري، ونعني بهما قلق الانفصال، والخوف من الغير. وذلك باعتبار أن هاتين الظاهرتين هما. من ناحية، وسيلة لتقييم نتائج العلاقات المبكرة في حياة الطفل، ومن ناحية أخرى، مؤشرات على النمو الانفعالي والاجتماعي له مستقبلاً.

قلق الانفصال:

بعد أن يكون الطفل قد تعلق بالحاضن على النحو الذي رأينا، فإنه لا يرتاح لفراقه، بل يبدي احتجاجه على ذلك بصورة أو بأخرى. فقد يشعر بالتعاسة ويأخذ في البكاء، أو يهتاج، محاولا التشبث بالحاضن أو اللحاق به، أو غير ذلك من أنماط السلوك التي يقال إنها تعكس قلق الانفصال.

وطبيعي ألا يبدأ هذا القلق إلا بعد أن يكون الطفل قد بدأ يتكون لديه (مفهوم «دوام الشيء» أي أن الأشخاص الذين ينادونه يظلون موجودين بالرغم من غيابهم عن بصره. وإلا فكيف يبكي الطفل من أجل شيء يزول بزوال صورته عن عينيه؟ (انظر الفصل الثاني). ولذلك فإن هذا القلق لا يبدأ عند الطفل قبل بلوغ الشهر التاسع من عمره على وجه التقريب. وفي هذه الفترة أيضا يكون الطفل قد استطاع أن يميز وجوه الأشخاص الذين تعلق بهم عن غيرهم من الأشخاص، وغالبا ما يكون هؤلاء هم الأبوين أو الحاضن بشكل عام. وباختصار فإن قلق الانفصال له علاقة بالنمو المعرفي للطفل كما أن له علاقة بنموه الانفعالي والاجتماعي.

وإذا كانت بداية الفترة الحرجة لقلق الانفصال هي عند سن التسعة أشهر فمتى تكون نهايتها؟ الملاحظ أن الطفل عند نهاية السنة الثانية تقل لديه حدة ردود الأفعال التي تصدر عنه عند مغادرة الحاضن له. وقد يعزى

ذلك إلى أن قدرات الطفل العقلية في هذه السنة تكون قد نمت بحيث تمكنه من أن يحتفظ بصورة ذهنية ثابتة عن الأشياء في حالة غيابها. كما أنه يكون قد تعلم من خبراته السابقة أن الحاضن عندما يتركه فليس يعني ذلك إلى الأبد و إنما إلى عودة قريبة، إذا كانت فترات الانفصال قصيرة.

وإذن فالشواهد تنبئ بفترة حرجة يكون فيها الانفصال أشد إثارة للقلق عند الطفل من غيرها من الفترات، ذلك أن الطفل في هذه الفترة يكون-بطبيعة تكوينه النفسي-أكثر حساسية لمواقف الانفصال، ولم يتم تحديد هذه الفترة استنتاجا فحسب، بل أثبتت الدراسات العلمية صحة هذه الاستنتاجات. فقد أجرى «يارو»(Yarrow 1964) ملاحظات على مائة طفل تم انتقالهم من أمهاتهم الطبيعية إلى أمهات بالتبني. فوجد أن الأطفال الذين انفصلوا عن أمهاتهم الطبيعية قبل سن ستة أشهر لم يظهر عليهم سوى الحد الأدنى من درجات التوتر لم يظهر عليهم الغضب أو الأنباط لمدة طويلة نتيجة لذلك الانفصال، طالما كانت حاجاتهم البيولوجية والنفسية مشبعة. فالأطفال في هذه المرحلة يمكنهم أن يتكيفوا مع الموقف الجديد (الانفصال لما قي طويلة) بدرجة كبيرة من السهولة.

أما الأطفال الذين انتقلوا في سن ثمانية أشهر أو تزيد، فقد أظهروا جميعا ردود أفعال سلبية كالغضب الشديد، والانزواء وما إلى ذلك. هذه الردود السلبية توحي بأن. فصم علاقاتهم العاطفية السابقة كان شديد الوقع عليهم. على أن ذلك لا يمنع من الاستنتاج أن هؤلاء الأطفال سوف يستطيعون في النهاية تكوين علاقات جديدة مع آبائهم بالتبني. إلا أن المهم هنا هو ما يمكن أن تتركه هذه الصدمة من آثار نفسية مستقبلا.

ويقرر يارو على أساس ملاحظاته هذه «أن أشد الأوقات حساسية (من حيث قلق الانفصال) هي تلك الفترة التي يكون الطفل في أثنائها آخذا في تكوين علاقاته العاطفية بشكل ينحو نحو الاستقرار والثبات. وتقع هذه الفترة على وجه التقريب فيما بين الشهر السادس من العمر ونهاية السنة الثانية. وإن فصم العلاقة في أثناء هذه الفترة الحساسة مع من يمثل الأم قد يترتب عليه، فيما يبدو، جرحا كبيراً»(Yarrow 1964 p . 122).

والواقع أن فترات التكوين تعتبر دائما فترات حرجة بالنسبة لأية ظاهرة نمائية، سواء في النواحي البيولوجية أم في النواحي النفسية. ويحتاج

النمو، في هذه الفترات، إلى حد أدنى من الظروف البيئية الملائمة كي يسير على أحسن وجه ممكن. وبالعكس إذا لم يتوفر هذا الحد الأدنى من الظروف البيئية في هذه الفترات، فقد يؤدي ذلك إلى إخلال بالنمو، قد لا يمكن علاجه فيما بعد (إسماعيل وغالي, 1981).

والفترة فيما بين الشهر السادس تقريبا إلى نهاية السنة الثانية تمثل الوقت الذي يكون فيه الطفل متورطا إلى أقصى حد في تنمية علاقة مركزة مع فرد معين (أو أفراد معينين) من الراشدين. وعلى ذلك فالمتوقع أن يسبب أي فصم عنيف لهذه العلاقة، إثارة للقلق والشك عند الطفل بدرجة كبيرة. أما إذا سمح لهذه العلاقة بأن تنمو في هذه الفترة في ظروف مواتية، فإن ذلك يحصن الطفل ضد أية هزات مستقبلية في علاقاته الاجتماعية عموما. ذلك أنه يجد في تلك العلاقة الإيجابية الأولى نمطا يقيس على أساسه علاقاته التالية.

إن هذا التحليل للعلاقة الوظيفية بين ظروف الطفل الوجدانية، وردود الأفعال التي تصدر عنه عند ترك الكبير إياه في هذه الفترة الحرجة من نموه الانفعالي، ليوضح لنا الكثير عما نسميه بقلق الانفصال. فمن هذا التحليل يتضح لنا أنه ليس مجرد مرور الطفل بفترة زمنية معينة هي السبب في حساسيته الزائدة للانفصال، ولكن لأن هذه الفترة هي فترة «تكوينية»للعلاقات العاطفية المركزة مع الكبير. وعلى ذلك فإن تفهمنا لقلق الانفصال لا يتم إلا إذا أخذنا في الاعتبار عدة متغيرات، بعضها-بالطبع- (وربما كان أهمها) هو ما يتصل بالتاريخ الماضي للطفل في علاقته بالكبير، والبعض الآخر يتعلق بالظروف التي يتم فيها موقف الانفصال نفسه. وعلى هذا الأساس فإننا نتوقع فروقا فردية كبيرة في هذا ا لمجال.

وفيما يتعلق بالتاريخ الماضي للطفل في علاقته بالكبير، أوضحت دراسة كنا قد أشرنا إليها سابقا، قامت بها «اينزويرث وبل (Ainsworth & 1973 Bell) أن الأطفال الذين يأتون من خلفيات مختلفة من حيث العلاقات الارتباطية مع الأم، تختلف ردود أفعالهم عندما تعود إليهم أمهاتهم بعد غياب لمدة قصيرة، فقد وجدت هاتان الباحثتان أن الأطفال يستجيبون في هذا الموقف بطرق ثلاثة مختلفة. كانت الأغلبية ترغب في أن تكون قريبة من أمهاتها، وقد فسرت الباحثتان هذه الاستجابة كدليل على وجود تعلق

«آمن» مع الأم. وكانت هناك فئة ثانية، دعيت «بالمتناقضة» في تعلقها (Ambivalent) حيث كانت تسعى إلى الاقتراب من الأم، وفي نفس الوقت كانت تقاوم ذلك. أما الفئة الثالثة، التي سميت «بالمتجنبة» فكانت إما أنها لم تسع إلى الاقتراب من أمها عند عودتها، لو إما أنها (حتى إذا اقتربت هذه منها) تتحول مديرة بصرها بعيدا عنها. ولقد لاحظت الباحثتان أن أمهات هؤلاء المتجنبين لم يكن يحببن أن يتلامسن جسديا مع أطفالهن أو كن لا يكترثن لذلك.

كذلك وجد أنه إذا نشأ الطفل في ظروف تتوفر له فيها الرعاية من أكثر من حاضن، له به ألفة، فإن الطفل في هذه الحالة يكون مستعدا لإقامة علاقة حب وتعلق مع هؤلاء جميعا. وفي مثل هذه الحالات يكون الطفل محصنا ضد فصم العلاقات العاطفية الآمنة مع الأم، بالرغم من تكرار تركها إياه لمدد قصيرة. أوضحت ذلك الدراسات التي قام بها(نيومان ونيومان(Newman & Newman1978) على الأطفال الذين يوضعون تحت رعاية المراكز الأمريكية للرعاية النهارية، وكتلك التي قام بها ليدرمان وليدرمان (Leiderman&Leiderman1974) على الأطفال الإفريقيين الذين تربوا مع أكثر من حاضن. كما يوضب ؟ نفس الشيء أيضا ملاحظاتنا العابرة على أطفال مجتمعاتنا العربية الذين ينشأون في «الأسرة الكبيرة»، أي تلك التي تتكون من الجد والجدة والآباء المتزوجين وأطفالهم، حيث يقيم الطفل علاقاته العاطفية، ليس فقط مع الآباء، بل أيضا مع الأجداد والأنداد والأعمام والخالات وغيرهم.

وإلى جانب أنماط التعلق كمتغير له تأثيره في قلق الانفصال، هناك أيضا الظروف الراهنة المحيطة بالطفل عند الانفصال. فقد وجد أن قلق الانفصال يزداد عند الطفل إذا تركه الحاضن في الوقت الذي يكون فيه مريضا، أو عندما يكون في مكان غير مألوف لديه، أي في مكان مختلف تماما عن المنزل الذي تعود أن يعيش فيه. وقد أوضحت ذلك الدراسات التي قامت بها «اينزورث وآخرون» (Ainsworth. Belland. Straytoh 1971) وكذلك تلك التي قام بها «يارو» و «بيدرسون»(Yorrow and Pederson 1972).

كذلك وجد أن طول مدة الانفصال نفسه لها تأثير على شكل ردود الأفعال التي تصدر تجاهه عن جانب الطفل. فقد أجرى بولبي (1964

Bowlby) وزملاؤه دراسة على تطور الأساليب السلوكية التي تصدر، كرد فعل للانفصال عن جانب أطفال تتراوح أعمارهم فيما بين خمسة عشر شهرا وثلاثين شهرا، ووجد أن هذه الأساليب تسير في التتابع الآتي:

أولاً: الاحتجاج: البكاء والصياح ومحاولة ملاحقة الحاضن المغادر. النحيب بشكل لا يمكن تهدئته عند الذهاب إلى الفراش. ويكون هذا النط السلوكي قويا في الأيام الثلاثة الأولى من الانفصال.

ثانياً: اليأس: يقل الاحتجاج ويصحب ذلك الحزن والانزواء. بعض الأطفال يصبح عدوانيا ويرفض عروضا للصداقة، أما البعض الآخر فيظهر التعلق بشكل يخلو من الفرح، وبدون تمييز، نحو حاضن معين يقوم بدوره مؤقتا.

ثالثاً: التباعد: ويلاحظ عندما يجتمع الشمل مرة أخرى بين الحاضن والطفل. عندئذ يتحول الطفل عن الحاضن كلما اقترب منه الحاضن. ويكون الطفل في هذه الحالة هادئا، وإن كانت عيناه مليئة بالدموع، كما يبدي الطفل جزعا شديدا من أي احتمال للفراق مرة أخرى.

ولكن ماذا لو اختفى الحاضن من حياة الطفل بالمرة؟ إن أوضح مثال لهذه الحالة هم الأطفال الذين يودعون بالمؤسسات. ويقصد بالمؤسسات هنا ملاجئ الأيتام التقليدية، وبعض أقسام مستشفيات الأمراض العقلية، حيث ينعدم كلية وجود حاضن ثابت مستقر للطفل. هنا يتضح أقصى ما يمكن أن يصل إليه الأثر التدميري لغياب الحاضن. إذ تشير التقارير التي تصف هؤلاء الأطفال، إلى أنهم لا يظهرون فقط برودا في استجاباتهم الانفعالية أو انعدام هذه الاستجابات كلية نحو الآخرين، بل يظهر عليهم «إلى جانب ذلك» تخلفا في جميع النواحي الأخرى للنمو، كالنمو الحركي واللغوي والمعرفي والذكاء العام.

وقد يعزو بعض الباحثين هذه النتائج السلبية إلى عدم وجود أية إثارة في البيئة. إلا أن المحتوى الرئيس الذي يبدو عوزه في حياة الطفل النفسية في هذه الفترة هو غياب علاقة مستمرة مع حاضن. فانعدام وجود الأم، أو الأب، أو الحاضن الذي يمثلهما في حياة الطفل النفسية، يحرمه من الشعور بالثقة والأمن اللازمين له في البيئة. وعندما ينعدم وجود هذا الأساس من الثقة، لا يستطيع الطفل أن يبني علاقة مع الآخرين، أو يستكشف أو

يختبر، أو يجاهد في سبيل الوصول إلى مستويات النمو المتوقعة منه في هذه المرحلة. ولقد أوضحت الدراسات بالفعل أن زيادة القدرة من الاتصالات التي تقوم بين أطفال المؤسسات وبين الحاضن من الكبار، تؤدي إلى تحسين نوع التفكير عند هؤلاء الأطفال، كما تؤدي إلى تحسين علاقاتهم الاجتماعية (Saltz 1963).

والخلاصة فيما يتعلق بقلق الانفصال هي 1- أن الفترة من سن ستة أشهر إلى نهاية السنة الثانية من حياة الطفل تعتبر فترة شديدة الحساسية من حيث انفصال الحاضن عنه. إذ يكون الانفصال في هذه الفترة أشد وقعا على الطفل منه في أي فترة أخرى. 2- يتحدد قلق الانفصال بنوع وطبيعة تعلق الطفل بالحاضن: فإذا كان التعلق من النوع الأمن فإن ذلك قد يساعد الطفل على أن يتعلم تدريجيا أن غياب الحاضن قد تعقبه عودته. وهنا يكون الطفل أقل خوفا من فقدان الحاضن عندما يغيب، إذ يعلم أن العودة أمر متوقع. أما إذا كان التعلق من النوع غير الآمن فإن ذلك يساعد على زيادة قلق الانفصال عند الطفل لعدم ثقته أصلا في استجابة الحاضن لحاجاته الأساسية. 3- يتحدد قلق الانفصال بطبيعة العلاقات العاطفية التي يقيمها الطفل مع الوجوه الأليفة المحيطة به. فإذا أعطى الطفل الفرصة لإقامة أكثر من علاقة مع أفراد الأسرة الآخرين (أو من يقوم مقامهم من المحيطين به) فإن ذلك يساعده على الانفتاح على أشكال متنوعة من الرعاية، مما يعوضه نسبيا عن غياب الحاضن الأساسي وبالتالي يخفف من حدة قلق الانفصال. 4- يتحدد قلق الانفصال بالظروف التي تحيط بموقف الانفصال، كان يكون الطفل مريضا، أو كأن يحدث الانفصال عند وجود الطفل في مكان غير مألوف.5- يتحدد موقف الانفصال بطول المدة التي يغيب عنه فيها الحاضن.6- غياب الحاضن عن حياة الطفل كلية في هذه المرحلة، تكون له آثار مدمرة على نموه في جميع النواحي الأخرى، وليس فقط على نموه الاجتماعي الانفعالي مستقبلا.

ردود أفعال الطفل نحو الغريب:

تعتبر ردود أفعال الطفل نحو الغريب وسيلة أخرى لتقييم نتائج التفاعل المبكر في حياة الطفل، ومؤشرا آخر على النمو الانفعالي والاجتماعي له

مستقبلا، شأنه في ذلك شأن قلق الانفصال. وقبل أن نتطرق إلى تفاصيل هذا الموضوع نرد أن نتصور أولا المنظر الآتي:

«دينا طفلة عمرها ثمانية أشهر تحبو باندفاع داخل غرفة الاستقبال في منزل الأسرة. عندما تصل دينا إلى منتصف الغرفة، تتوقف فجأة، ثم تخبو على وجهها بوضوح الابتسامة المليئة بالحيوية التي صاحبتها منذ بداية دخولها. لقد تفرست وجوه الكبيرات الجالسات في الغرفة، وكان قد سبق لها رؤية بعضهن، أما البعض الآخر فلم يسبق لها رؤيته. تستمر دينا في تفحص وجوه الحاضرات حتى تقع عيناها على وجه والدتها التي كانت تلاحظها طول الوقت. وفورا تبتسم كل من دينا وأمها في نفس الوقت، وتهرع دينا إلى أمها للحصول على لعبة كانت تقع تحت قدميها.

في أثناء النصف ساعة التالي، يقطع الحديث الدائر بين الكبيرات أصوات صادرة من طفلة منهمكة في لعبها (دينا بالطبع)، بين صراخ حاد وأصوات عالية، أو مناغاة أكثر هدوء وأرق نبرة. فيما بين الحين والآخر، تنظر دينا إلى أعلى لتلتقي عيناها بعيني أمها (وغالبا ما كانتا تتبادلان النظرات) ثم تعود بهدوء إلى لعبها مرة أخرى.

تنتهي الزيارة، وعندما ينفض المجلس تنبهر إحداهن بما تلاحظه من تبادل النظرات والابتسامات بين الطفلة وأمها، ويشجعها ذلك على الاشتراك في هذا التفاعل العاطفي الجميل. تنحني هذه الزائرة على الطفلة فجأة وتبتسم لها قائلة «كيف حالك يا جميل؟» «تنظر دينا إليها نظرة جادة، وتتفحص ذلك الوجه الغريب بدقة للحظة قصيرة، ثم تنفجر باكية بصوت عال وفي حالة انزعاج واضحة».

هذا «السيناريو» القصير يمثل بشكل نموذجي ما يقع غالبا في مواقف التفاعل بين الطفل وأمه من ناحية وبين الطفل والوجوه غير المألوفة من الكبار الآخرين من ناحية أخرى. وعلى ما يبدو من بساطة في مثل هذا التفاعل الاجتماعي المبكر في حياة الطفل، إلا أنه قد استرعى انتباه علماء النفس وغيرهم من الباحثين في النمو لسببين. السبب الأول أن النمو الاجتماعي في هذه الفترة المبكرة من حياة الطفل أبسط بكثير من التفاعل الاجتماعي في المراحل المتأخرة. فعدد الأشخاص الهامين في حياة الطفل الاجتماعية وكذلك مقدار التنوع في التفاعل الاجتماعي في هذه الفترة

المبكرة هو أقل نسبيا منه في المراحل المتأخرة. ومن هنا كان من السهل القيام بدراسات تفصيلية لطبيعة وتكوين هذه الروابط الاجتماعية سواء من منظور الطفل أو من منظور الكبير. أما السبب الثاني الذي يهمنا هنا أكثر من غيره فهو أن النمو الاجتماعي المبكر يلعب-في نظر الكثير من علماء النفس-دورا كبيرا في النمو الاجتماعي ونمو الشخصية فيما بعد. وكما سبق أن أشرنا فإن عناصر النمو الاجتماعي المبكر لا تخرج عن: الطفل، الحاضن (الأم)، الغريب. ما هي ردود أفعال الطفل نحو الغريب؟ ولماذا تصدر على هذا النحو أو ذاك ؟ وما هو الدور الذي يلعبه التعلق بالحاضن في تشكيل ردود الأفعال هذه؟ هذا هو ما سنتناوله بالتفصيل فيما يلي:

نظرا لشيوع تلك الصورة التي حاولنا رسمها عن ردود فعل الطفل نحو الغريب، فقد ظن الكثير من علماء النفس أنها أولية وعامة في الجنس البشري، وأن ظهورها حتمي وموقوت بالضرورة عند سن معينة. بل لقد زادوا على ذلك بأنها علامة على النمو السوي (Spitz 1965).

إلا أن هذه النظرة إلى الخوف من الغريب، التي ظلت مقبولة لدى جمهور واسع من علماء النفس حتى وقت قريب، قد صادفت تحديا قويا من كل من «راينجولد وايكرمان»(Rheingold and Eckerman 1973). ففي عرضهما للبحوث التي أجريت على هذه الظاهرة وضع هذان العالمان أيديهما على أخطاء منهجية كانت في رأيهما-هي السبب في هذا التفسير الحتمي للخوف من الغريب. بل أكثر من ذلك، فقد أوضح هذان العالمان أن التخوف أو الحذر من الغريب قلما ظهر في تجاربهما على الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين ثمانية أشهر وسنة، بل على العكس من ذلك كان معظم الأطفال الذين أجريا عليهم التجارب ينظرون باستمرار إلى الغرباء، ويبتسمون لهم ويلعبون معهم، ويسمحون لهم، بأن يحملوهم وهكذا.

ولقد أثار هذا التحدي جدلا قويا بين علماء النفس. ومع التقدم الهائل في الأساليب الفنية للبحث العلمي، أجرى العديد من البحوث لحسم هذه القضية، ولكن قبل أن ندخل في تفاصيل هذه البحوث، نود أن نلاحظ أولا أن الخوف من الغريب يتضمن وجود قدرة معرفية لدى الطفل على التمييز بين المألوف وغير المألوف. ويبدأ نمو هذه القدرة في سن أربعة أشهر

تقريبا، إذ نجد أن الطفل حول هذه السن يطيل النظر إلى الوجوه غير المألوفة، بما يوحي بأنه بدأ يفرق بينها، وبين ما ألفه كوجه أمه مثلا. على أن ردود الأفعال التي تتسم بالتحاشي والحذر، أو الخوف والفزع، لا تظهر إلا في حوالي الشهر التاسع تقريبا من عمر الطفل، على أن ردود الأفعال هذه لا تتساوى عند جميع الأطفال، فهي تختلف ابتداء من التقبل التام إلى الفزع، أو الخوف الشديد مرورا بالحذر و عدم النظر أو مجرد التحاشي للغريب. ولقد كانت قيمة الأبحاث الحديثة هي في بيان العوامل أو الظروف المسئولة عن هذه الفروق الفردية بين الأطفال، تماما كما حدث في دراسة التعلق وقلق الانفصال. والآن ماذا أتت لنابه تلك البحوث ؟ أوضح الكثير من البحوث أن الطريقة التي يستجيب بها الطفل نحو الغريب-سواء كان هذا الغريب إنسانا أو مكانا-تقرره إلى حد كبير الطريقة التي كان يعامل بها في الأشهر السابقة من حياته. (Ainsworth, Blehar, Waters and Wall,1978) و (Ainsworth, Bell and stayon 1974).

فحيث تكون ردود أفعال الكبار مع الطفل آفة وفورية ومناسب، يثق الطفل بالكبير، أي يثق بأن الكبير يمكن الاعتماد على وجوده عند الحاجة. مثل هذه الثقة هي الخاصية المميزة-كما رأينا-للتعلق الآمن. أما إذا كانت ردود أفعال الكبير لا يمكن التنبؤ بها، وكان الكبار يجدون في التلامس مع أطفالهم عملية مقززة، فإن ذلك قد ينمي لدى الأطفال نمطا سلوكيا آخر هو التجنب. أما الأطفال الذين ينمو لديهم النط السلوكي المتناقض (أي الرغبة في التعلق والتجنب في نفس الوقت) فهؤلاء هم الذين كان آباؤهم يسلكون معهم سلوكا يتسم بالتذبذب وعدم الثبات، ويجدون في التفاعل مع أطفالهم شيئا غير مستساغ. ويقرر «لام» (Lamb 1981) و (Lamb 1981). أن سلوك الطفل نحو الغريب يعكس هذه التوقعات التي نمت لديه بالنسبة لسلوك الكبير نحوه. وبعبارة أخرى فإن الطفل يعمم على الغريب ما سبق أن كونه من فروض عن سلوك الحاضن نحوه. و يعكف الكثير من علماء النفس الآن (ومنهم لام وسروف وغيرهما) على المزيد من دراسة العلاقة بين أشكال التفاعل بين الطفل والوالدين من ناحية وسلوك الطفل نحو الغريب من ناحية أخرى.

على أننا لسنا في حاجة إلى انتظار نتائج تلك الدراسات لكي نروي

تفاصيل أكثر في هذا الموضوع. فقد وجد «مين» (Main ،1981) أن الأطفال الذين تجنبوا آباءهم في التجارب التي أجريت على قلق الانفصال، (أنظر فقرة قلق الانفصال) عند سن اثني عشر شهرا، كانوا يتجنبون أيضا الأشخاص غير المألوفين لديهم، الذين قاموا باختبارهم بعد ذلك بثمانية أشهر، كما تجنبوا أيضا سيدة كانت تحاول أن تشغلهم ببعض اللعب في نفس ذلك الوقت. أما الأطفال الذين كان تعلقهم من النوع «الآمن» فكانوا أكثر تعاونا مع المختبر، كما أظهروا «روح الفريق» بدرجة أكبر عندما كانوا يتصلون بأدائهم في أثناء اللعب. كذلك ذكر «لام» أن أطفال التعلق الآمن (في التجربة السابقة الذكر أيضا) كانوا اجتماعيين مع الكبار غير المألوفين لديهم بدرجة أكبر مما كان عليه أطفال «التعلق غير الآمن». كذلك أوضح «ووترز، ووبيمان وسروف» (Waters, Wippman and Sroufe1979) أن الأطفال الذين كانوا يتصفون بالتعلق الآمن مع أمهاتهم في سن أثنى عشر شهرا كانت تقديراتهم في الكفاءة الاجتماعية بعد ذلك بسنتين أكبر من تقديرات غيرهم. وتوصل إلى نفس النتيجة، (بالنسبة للتفاعل مع الأنداد غير المألوفين)، البحث الذي أجراه «ايستربروكس» «ولام» (Easterbrooks and Lamb1979). إذن يبدو أن الطفل الذي يحقق علاقة آمنة مع الحاضن لا تنمو لديه الثقة في ذلك الحاضن فحسب، بل تنمو لديه أيضا ثقة في كفاءته هو نفسه، كما سبق أن أشرنا.

وإلى جانب ذلك العامل الذي يتعلق بالتاريخ الماضي للطفل في تفاعله مع الحاضن، هناك عوامل أخرى يتصل بعضها بموقف المواجهة مع الغريب، وبعضها الآخر بسلوك الغريب نفسه، وبعض النواحي الذاتية فيه. فقد لوحظ أن ردود أفعال الطفل للغرباء في مكان مألوف كمنزله مثلا، تكون أقل عنفا منها في مكان غير مألوف لديه (Sroufe1977) و(Skarin 1977) كذلك اتضح أن الطفل يستجيب بشكل أكثر إيجابية نحو الغريب عندما يكون جالسا في حجر أمه عما لو كان جالسا على كرسي بمفرده (Skarin1977). (أنظر شكل 4- 8) وعندما تكون أمه موجودة أو قريبة عما لو كانت أمه بعيدة أو غائبة (Sroufe& Waters1974). هذا عن ملابسات الموقف.

أما عن الغريب وسلوكه فقد اتضح أن إقحام الغريب نفسه على الطفل بأن يقترب منه، أو يحمله بين يديه، قد يثير فيه الفزع، على العكس مما لو



شكل (4 - 8)

يستجيب الطفل بشكل أكثر ايجابية نحو الغريب عندما يكون جالسا في حجر أمه.

أعطى الغريب الطفل فرصته لكي يأخذ هو المبادأة في الاقتراب منه. (انظر شكل 4- 9) ففي الحالة الثانية قد يقترب الطفل من نفس الغريب دون خوف، خاصة لو أن الغريب أغراه بلعبة، أو أصوات، أو حركات تجذب انتباهه وهو لا يزال بعيدا عنه (Waters Matas & Sroufe, 1975) و (1977 Skarin). كذلك فإن الاقتراب السريع المفاجئ من الأطفال في هذه المرحلة قد يثير الفزع لديهم. إذ لا يترك لهم الفرصة لتقدير الموقف واستيعابه، بل يتحدى قدراتهم على ذلك (انظر الفصل الثاني). وبالإضافة إلى ذلك فقد أتضح أن الذكور من الغرباء يثيرون ردود أفعال سلبية لدى الطفل أكبر مما تثيره الإناث منهم، (Skarin 1977) ولو أن الإناث من الكبار يكن اشد إثارة للخوف لدى الأطفال الغرباء. (Btooks &Lewis,1976)، كذلك ترتبط إثارة الخوف بحجم الغريب (إلى أي حد يمكن للطفل أن يستوعب الغريب في منظوره؟ (1978، Wemraub & Putney).

باختصار إذن يمكننا أن نقو: إن إظهار الخوف من الغريب يتوقف على العوامل الآتية:-

1- مقدار الأمان الذي نما عند الطفل نتيجة لشكل التفاعل بينه وبين الحاضن. إن نمو علاقة آمنة بين الطفل والحاضن، وإن كانت وحدها لا تضمن حصانة تامة ضد الخوف من الغريب، إلا أنها تمد الطفل بقاعدة قوية تجعله في موقف أحسن كثيرا من زميله الذي لم يستطع أن ينمي مثل هذه العلاقة.

2- الظروف والملابسات الاجتماعية، وغير الاجتماعية المحيطة بموقف



شكل (4 - 9)
اقحام الغريب نفسه على الطفل قد يؤدي في الغالب إلي رد فعل سلبي من ناحية الطفل.

المواجهة بين الطفل والغريب: هل تحدث هذه المواجهة في مكان مألوف أو غير مألوف؟ هل كانت الأم موجودة عند المواجهة أم غير موجودة؟ قريبة أم بعيدة؟ وهكذا.

3- الطرق التي يسلكها الغريب نحو الطفل: هل يقرب منه بشكل مفاجئ، أم بشكل تدريجي، هل يقحم نفسه عليه أم يغريه على الاقتراب منه ؟

4- بعض الصفات الذاتية للغريب من حيث الجنس والعمر والحجم.

كيف يفسر الخوف من الغرباء؟

لعل تعدد العوامل المؤثرة في الخوف من الغريب كان سببا في تعدد التفسيرات النظرية لتلك الظاهرة. ففي كثير من الأحيان يوجه المنظر انتباهه إلى زاوية واحدة من زوايا المشكلة دون الزوايا الأخرى، أو بالأحرى إلى أحوال للظاهرة دون أحوال أخرى. وبذلك تبدو النظرية مقبولة بالنسبة لهذا الجزء، أو ذاك من المشكلة، ولكن ليس للمشكلة ككل. ولذلك فإن النظريات التي سوف نعرضها هنا ليست، في الواقع، متعارضة فيما بينها، بل بالعكس فإنها-كالعادة-تكمل كل منها الأخرى. فلنستعرضها أولا نرى كيف يمكن أن تحدث التكامل بينها؟

يعزو بعض الباحثين الخوف من الغرباء إلى مبدأ التنافر أو التعارض، (In-congruity) فعندما يبلغ الطفل الشهر الخامس من عمره يبدأ في التعرف

على وجه أمه وأبيه وغيرهما ممن يلعبون دور هاما في حياته. وعندما يختبر وجه الغريب يكتشف أنه يختلف عن الآخرين المعروفين لديه جيدا. هذا التعارض في ذاته مدعاة إلى الاضطراب في نظر هؤلاء الباحثين. ولعل هذا التفسير مستقى من نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وبالذات من مفهومه في الاستيعاب والمواءمة. ذلك أن الطفل-كما سبق أن أشرنا في تفسير الابتسام-يجد في الشيء المرئي الجديد ما يحيره، لأنه لا يستطيع أن يستوعبه بسهولة في واحد من أبنيته. فإذا فرض عليه ذلك الشيء الجديد فرضا، أو فوجئ به دون تمهيد، فقد تتحول هذه الخبرة إلى توتر زائد، يعبر عنه الطفل بالبكاء خوفا وفزعا، أو بالتجنب والتحاشي أو بأية استجابة سلبية أخرى.

وهناك تفسير آخر للخوف من الغرباء يؤكد دور السلوك الاجتماعي (الظاهري)، وليس السلوك المعرفي. ذلك أن الطفل-بناء على هذا الرأي-يحتاج !إلى أن «يقوم بعمل شيء ما»، عندما يواجه مثيرا غير مألوف (وجه الغريب). إن الوجه المألوف يثير لديه استجابة مألوفة (كابتسامة أو مناغاة)، وعندئذ يزول توتر الطفل إذ يقوم بهذا الفعل. أما إذا لم يستطع الطفل أن يربط بين الصورة الجديدة وبين شيء مألوف لديه، فإنه لا يستطيع بالتالي أن يجد الاستجابة المناسبة، وبذلك يزداد توتره. في النهاية يصبح التوتر شديدا إلى حد لا قبل للطفل به، فيحاول أن ينهيه بأن يتحول عن الشخص غير المألوف، أو ينفجر بالبكاء، آخذا في البحث عن أمه.

أما التفسير الثالث فهو ذلك الذي يؤكد أهمية النتائج المترتبة على سلوك الطفل نفسه، فنحن نعلم أن الأطفال في هذه المرحلة يجدون متعة كبرى في الأحداث التي تترتب على أفعالهم هم (كالابتسامة الاجتماعية مثلا). وعلى هذا الأساس يفترض هذا التفسير أنه عندما يتعرض الطفل إلى الغرباء، فإنه لا يستطيع أن يتنبأ بنتائج التفاعل الذي قد يحدث بينه وبينهم. بعبارة أخرى قد لا يستجيب الغريب تبعا لتوقعات الطفل. وبالتالي يظهر على الطفل الحذر والتوتر، إذ يجد نفسه وقد فقد السيطرة على بيئته الاجتماعية.

تلك هي النظريات الثلاث في تفسير ما يصدر عن الطفل من ردود أفعال نحو الغرباء. وكما سبق أن أوضحنا عند عرض التفسيرات المختلفة

للابتسام، فإننا لا نجد صعوبة هنا أيضا في التوفيق بين هذه الآراء.

إن ردود الفعل نحو الغريب تتغير مع السن، وتتغير مع السن أيضا قدرة الطفل على الاستيعاب. وعلى هذا الأساس، فإن التفسير المعرفي قد يكون مطابقا في الحالات الأصغر سنا-خاصة في الحالات التي يقحم فيها الغريب نفسه على الطف، أو يفاجئه بالاقتراب منه، أو تلك التي لا يستطيع فيها الطفل أن يستوعب الغريب في مجاله الإدراكي-أما عندما يتقدم الطفل في السن، أي عندما يكون أقرب إلى نهاية هذه المرحلة، وليس إلى بدايتها، فإن المشكلة الكبرى بالنسبة له تكون في القدرة على السيطرة على بيئته الاجتماعية. ونتوقع عندئذ أن يكون الطفل أقدر على التنبؤ بما سيصدر من الغريب، كلما كان أكثر أمنا في تعلقه بالحاضن، وبالتالي يقل لديه الخوف منه، والعكس بالعكس. بعبارة أخرى فإن تفسير الخوف من الغريب في هذه الحالة، يكون معتمدا بشكل أكبر على مدى إمكانية الطفل من أن يعمم على الغريب ما سبق أن كونه من فروض بالنسبة لردود أفعال الحاضن. فكلما تقدمت سن الطفل، كلما زادت لديه الخبرة من هذه الناحية، وزادت معها قدرته على نقل هذه الخبرة إلى المواقف المشابه. ويتمشى هذا التفسير المتكامل مع ما سبق أن ذكرناه في تفسير الظواهر الإدراكية بناء على مفهوم الكفاءة والثقة (انظر الفصل الثاني) وكما سيتضح على نحو أكبر فيما يلي.

التعلق والنمو الاجتماعي والانفعالي: عود على بدء

لعلنا نكون الآن في موقف أحسن من حيث الإجابة على السؤال الذي طرحناه في فقرة سابقة (انظر فقرة: التعلق والنمو الاجتماعي: نموذج تجريبي) وهو إلى أي حد ينطبق التحليل التجريبي الذي قام به. «سوومى وهارلو» على الطفل البشري؟

لقد اتضح الآن من البحوث التي أجريت، بما لا يدع مجالا للشك، مدى أهمية التعلق في النمو الاجتماعي والانفعالي للطفل. إن التعلق الآمن بالحاضن في هذه الفترة هو «الأرض الصلبة» التي لا بد من أن يقف عليها الطفل أولا إذا كان له أن ينطلق بعد ذلك إلى عوالمه الأخرى. وقد رأينا كيف يحدث ذلك بالنسبة للاستطلاع وما يتبعه من نمو معرفي. و نراه أيضا في

الأبحاث التي سبق أن عرضناها عن قلق الانفصال والخوف من الغريب. فالطفل الأكثر أمنا في علاقته بالحاض-كما رأينا-يكون أكثر كفاءة ونضجا من الناحتين الانفعالية والاجتماعية. وبفضل هذه الكفاءة والنضج يستطيع أن يدخل كطرف إيجابي في أي تفاعل اجتماعي مع الآخرين، وبذلك يستطيع أن يوسع دائرة خبرته. أما الطفل الأقل أمنا في علاقته بالحاضن، فإنه يكون مشغولا بشكل أكبر في البحث عن حاضنه، متخذا موقفا سلبيا من الآخرين، بما يعوق نموه، أو يعطله من هذه الناحية. إذن، فكما أوحى إلينا التحليل التجريبي في النموذج المشار آلية سابقا، يسير النمو الاجتماعي والانفعالي السوي لدى الطفل في تسلسل من الأحداث الطبيعية التي تبدأ من إقامة تعلق آمن بالأم. هذا التعلق يوفر للطفل الثقة التي يحتاج إليها لاستطلاع البيئة، والاشتراك بكليته، وبشكل سوى في علاقاته مع آخرين. وعن طريق التفاعل مع هؤلاء الآخرين سواء من الأنداد أم من الكبار يتعلم الطفل تدريجيا المهارات السلوكية اللازمة اجتماعيا، بكفاءة فيما بعد.

ويؤكد صحة هذا التحليل لتثير العلاقة مع الحاضن على النمو مستقبلا، ما قامت به كلارك-ستيوارت (Clarke-Stewart 1973) من دراسة طولية على مجموعة من الأطفال. فقد كشفت هذه الدراسة عن أن نمط العلاقة بين الطفل والأم، الذي يتميز بالدفء والتجاوب والاستثارة الاجتماعية عند الشهر التاسع من العمر، له صلة بمستوى الأداء، فيما بعد، على «مقاييس بايلى للنمو العقلي» [5]، وغيرها من المؤشرات التي تدل على الكفاءة من الناحتين العقلية والاجتماعية. لقد وجدت كلارك ستوارت معاملات ارتباط إيجابية بين أنماط سلوكية متعددة يقوم بها الكبير تجاه الطفل وبين أداء الأطفال فيما بعد. من هذه الارتباطات، ذلك الذي وجد بين مقدار الاستثارة اللفظية من ناحية الكبير، وبين قدرة الطفل على الفهم والتعبير اللغوي. ومنها كذلك الارتباط الإيجابي بين مقدار الزمن الذي يقضيه الحاضن مع الطفل، كشريك له في ألعابه، وبين مستوى النمو المعرفي للطفل، وقدرته على القيام بالعاب أكثر تعقيدا فيما بعد. ومما يجدر ذكره في هذا الصدد ما وجد من أن الاستثارة التي تتضمنها البيئة المادية في ذاتها ليس لها نفس التأثير الذي قد يحدثه الحاضن. بعبارة أخرى وجدت الباحثة أن مقدار الوقت الذي يقضيه الحاضن مع الطفل في اللعب،، أهم بكثير بالنسبة

للنمو المعرفي، من مقدار الثراء، أو مقدار الإثارة اللذين تنطوي عليهما مواد اللعب ذاتها التي تكون في حوزة الطفل. وهكذا. من الثقة بالحاضن إلى التعامل بكفاءة أكبر مع متغيرات العالمين المادي والاجتماعي، تعميما من هذه الثقة، وتشجيعا على الاستكشاف والاستطلاع. وفي هذا الإطار يتضح بشكل أكبر تفسير ظواهر معرفية واجتماعية مثل: تطور الانتباه، التعجب من الأشياء الغريبة، قلق الانفصال، الخوف من الغرباء.. .. الخ.

5 رعاية الطفل في مرحلة المهد إشاعة الثقة و إزالة الشك

مقدمة:

إذا استعرضنا ما سبق أن عالجناه من موضوعات تتعلق بنمو الطفل في هذه المرحلة، نجد أن مسئوليات كبيرة تقع على عاتق الوالدين أو من يقوم مقامهما. حقا إن الطفل في هذه المرحلة يكون نشطا وإيجابيا من أجل تحقيق السيطرة على البيئة التي يعيش فيها. ولكنه لا يستطيع أن يصل إلى هدفه هذا، دون أن نقوم نحن الكبار بتوفير الظروف الملائمة، التي تساعده على ذلك.

إن الطفل الإنساني، بالمقارنة بأطفال الأنواع الأخرى، يكون بطبيعة تكوينه البيولوجي، في حاجة إلى مدة أطول من حيث الاعتماد على الكبار المحيطين به. فهو لا يولد مزودا بالأنماط السلوكية الأولية، التي تتوفر لدى الأنواع الأخرى، وتمكنها من الاعتماد على نفسها في وقت مبكر جدا، بالنسبة للطفل الإنساني. ويعوض الطفل الإنساني عن هذه الأنماط قدرته الفائقة على التعلم، أي إمكانية اكتسابه لأنماط من السلوك تساعده على التكيف. وهو يكتسب هذه الأنماط بالتفاعل مع

البيئة المحيطة به بشكل عام، وبيئته الاجتماعية بشكل خاص. وفي أثناء هذه الفترة الطويلة من الاعتماد على الكبار المحيطين به، والتفاعل معهم، يدخل الطفل في نظام معقد من العلاقات الاجتماعية، التي تقوم على روابط انفعالية وثيقة، تشده شدا إلى أولئك الذين يقومون على رعايته. ومن هنا كانت المسئولية الكبرى التي تقع على عاتق الوالدين أومن يقوم مقامهما. ومن هنا أيضا كان لا بد من رسم الطريق الذي يساعد الوالدين على أداء مهمتهما هذه، أو على الأقل رسم المعالم الرئيسة لذلك الطريق. وليس ذلك جديدا في تاريخ رعاية الطفل، فطالما لجأ الأباء إلى الأخصائيين يطلبون إليهم النصح والإرشاد إلى الطريق المثلى لمعاملة الطفل، ودائما كان المختصون مستعدين بدورهم إلى إسداء ذلك النصح، مقدمين إياه في ثوب من الوقار «العلمي» السائد في عصرهم. ولعل من المفيد أن نبدأ بلمحة تاريخية في هذا المجال.

لمحة تاريخية:

لا يهمنا هنا أن نستعرض الآراء التي سادت قبل بداية هذا القرن، حيث أن ذلك لا يخدم الهدف الذي ننشده الآن. ولذلك فسوف نكتفي بتتبع الآراء التي قدمها علماء النفس والتربية في عصرنا هذا. ولعل من الطريف أن نقول: إن هذه الآراء كانت تعرض مع ضمانات مؤكدة أن من يتبعها عليه أن يطمئن تماما إلى أن طفله سوف ينشأ وقد استوفى جميع الصفات التي يرغب أن يراها الأباء في أبنائهم. ومع ذلك، فمن ذا الذي يتصور الآن أن آباء العشرينات والثلاثينات من هذا القرن كانوا يأخذون مأخذ الجد «وصفة» واطسن التي يقرر فيها أن:

«هناك طريقة حكيمة لمعاملة الأطفال. عاملهم كما لو كانوا راشدين صغارا. ألبسهم ونظفتم بعناية وحذر. اجعل سلوكك نحوهم دائما موضوعيا وحازما برفق. لا تحتضنهم ولا تقبلهم ولا تجعلهم يجلسون في «حجرك» وإذا كنت مضطرا فقبلهم مرة واحدة على جبينهم، عندما يقولون لك «تصبح على خير» صافحهم في الصباح، (امسح أعلى رؤوسهم إذا كانوا قد قاموا بعمل شاق غير عادي. جرب هذا، وفي غضون أسبوع سوف ترى كم هو سهل أن تكون موضوعيا تماما مع طفلك، وفي الوقت نفسه عطوفا عليه.

سوف تخجل بعد ذلك تماما من الطريقة العاطفية المقززة التي كنت تعامله بها سابقاً» (Watson1928)

وقبل ذلك في الفترة من عام 1914 إلى عام ,1921 كان الأباء يحذرون من أنه إذا لم توقف فورا عملية مص الأصابع، والاستمناء الذاتي عند الطفل، فسوف يلحق به لا محالة ضرر بالغ. وكانت النصيحة التي تسدى إلى الأباء للتغلب على هاتين العادتين هي أن تربط أكمام الثوب الذي ينام فيه الطفل أحدهما بالأخر، وأن توثق رجلاه كل منهما في طرف الفراش المقابل لها، حتى لا يستطيع الطفل أن يضع إصبعه في فمه أو يلمس عضوه التناسلي أو حتى يحكه بين فخذيه.

أما في الثلاثينات فقد تحول الاهتمام عن هذه العادات، إلى فطام الطفل و تدريبه على الإخراج، وكان تأثير السلوكية الواطسونية واضحا من حيث التأكيد على الانتظام، «وأن يتم كل شيء بالساعة». فالتدريب على الإخراج وكذلك الفطام يجب أن يتما مبكرين، وبإصرار شديد من ناحية الوالدين. أما إذا قاوم الطفل فلا بد من كسر هذه المقاومة. وعلى هذا الأساس كانت عملية التنشئة عبارة عن معركة بين الوالدين والطفل، معركة لا يسمح بأن تكون للطفل فيها اليد العليا، و إلا فقدناه.

وبحلول الأربعينات سادت أفكار فرويد، بعد أن عرفت على نطاق واسع. فلم يعد ينظر إلى الطفل ككائن خطير، بل على العكس كان ينظر إليه على أنه مظلوم ومغلوب على أمره. وكانت النصيحة مزيدا من التسامح معه: فلا يجوز التدخل بشكل أو بآخر في مسألة مص الأصابع أو الاستمناء الذاتي. أما فيما بتعلق بالفطام والتدريب على الإخراج، فإن النصيحة بشأنها هي تجيلها إلى مرحلة متأخرة نسبيا وبأسلوب أكثر تعاطفا.

وبنمو البحوث الميدانية، وتراكم البيانات الأمبريقية والتجريبية، وباعتماد أكثر من مدخل لدراسة الطفل فيما يعرف بمدخل «تكامل المعرفة» (Interdisciplinary) بما في ذلك الانتربولوجيا، وعلم الاجتماع، وعلم النفس التجريبي، الخ، شهدت الخمسينات اتجاها جديدا فيما يسدى إلى الأباء من نصائح. ويتميز هذا الاتجاه الجديد بجعل الطفل نفسه مركز القرار. بمعنى أن عل الأباء أن يعطوا الطفل الفرصة لكي بشكل وينظم بنفسه عملية نموه، وذلك بأن يستجاب لحاجته، وقدراته واستعداده للتغير. فكل

طفل يحدد مثلا جدوله للرضاعة، وذلك عن طريق ملاحظة الأباء للفترة التي يحتاج إليها الطفل، قبل أن يطلب الرضاعة التالية وهكذا. وما على الآباء سوى تشجيع الطفل على الاستجابة المطلوبة دون التدخل بفرض نظام مسبق، أو بما يعود عليه بالأضرار.

والواقع أن هذا المدخل الأخير هو الذي لازال سائدا حتى اليوم، مع زيادة المعرفة بحاجات الطفل، وبالأساليب التي تتخذ لتحقيق التواؤم بين هذه الحاجات من ناحية، وحاجات الأباء وأساليب حياتهم من ناحية أخرى. ولعل ذلك يقودنا إلى التعرف على ما يمكن أن نقدمه الآن إلى، الآباء من نصائح فيما يتعلق برعايتهم لأطفالهم. ولكن قبل أن نفعل ذلك لابد من أن نستعرض أولا الحقائق الأساسية التي خرجنا بها من دراسة عملية النمو في هذه المرحلة.

حقائق أساسية:

الحقيقة الأولى هي أن الهدف الأساسي الذي لابد من أن يعمل الوالدان على تحقيقه في فترة آمله، هو إقامة علاقة من الثقة المتبادلة مع طفلهما. والحقيقة الثانية هي أن المحور الأساسي الذي تدور حوله عملية النمو في جميع مظاهرها في هذه الفترة هو حاجات الطفل الأولية وطريقة إشباعها، والحقيقة الثالثة هي أن مظاهر النمو في هذه المرحلة تتداخل إلى أقصى حد، فلا يمكن أن نفصل، في هذه المرحلة، النمو الحركي عن النمو المعرفي، كما أن هذا الأخير لا ينفصل عن النمو الانفعالي والاجتماعي أو عن النمو اللغوي، وهكذا.

والواقع أن هذه الحقائق ليست منفصلة عن بعضها بل على العكس، فإنها تشكل في مجموعها وحدة متكاملة. ذلك أنه إذا كانت الحاجات الأولية للطفل في هذه المرحلة هي المحور الأساسي الذي تدور حوله عملية النمو في جميع مظاهرها، فإن تحقيق الهدف الأساسي للنمو في هذه الفترة وهو إقامة علاقة من الثقة المتبادلة بين الطفل وأبويه. إنما يتوقف على الأسلوب الذي يتخذه الآباء لإشباع هذه الحاجات. وإذا كانت مظاهر النمو في هذه المرحلة متداخلة، فإننا نتوقع أن الكثير من أشكال السلوك التي يقوم به الأبوان نحو توثيق العلاقة الانفعالية مع طفلهما، لابد وأن

يكون لها تأثير أيضا في نموه المعرفي (العقلي) واللغوي والاجتماعي. وإذا كان الأمر كذلك فإن النصائح التي يمكن أن نقدمها إلى الآباء في رعاية الطفل في هذه المرحلة لابد وأن تدور حولها الإجابة على السؤال الآتي:

كيف يحقق الوالدان الثقة المتبادلة مع طفلهما بحيث يساعدانه، بالتالي، على أن يستوفي متطلبات النمو التي تساعده على الدخول بسلام في المرحلة النمائية التالية؟ الواقع أن هدفنا الأساسي من الفقرات التالية هو محاولة الإجابة على هذا السؤال.

مبادئ عامة:

ونبدأ في الإجابة، على بعض المبادئ العامة التي تحدد دور الوالدين في رعاية أطفالهما، مستخلصين هذه المبادئ من الحقائق التي عرضناها في الفصول السابقة. المبدأ الأول: الفورية والثبات في استجابة الأم، (أو الحاضن) بشكل عام لمؤشرات التوتر التي تصدر عن الطفل. وذلك بهدف إزالة هذا التوتر. فقد وجد أن الأطفال الذين لم تكن أمهاتهم يستجبن لحاجاتهم بشكل فوري في الأشهر الأولى من حياتهم، يميلون بعد ذلك إلى أن يصبحوا سريعي الاهتياج، وأصعب رضى وأقل إطاعة لأوامر ونواهي أمهاتهم عندما يصبحون أكبر سنا. ولعل هذه النتائج تبين لنا إلى أي حد يتعارض الرأي العلمي مع الاعتقاد الخاطئ الشائع بأن الأم التي تسارع إلى الاستجابة لبكاء طفلها إنما تعمل على إفساده دون شك في مستقبل حياته (Ainsworth & Bell 1973).

المبدأ الثاني: ضرورة التفاعل المستمر بين الطفل وحاضنه.. ذلك التفاعل الذي يتخذ فيه الحاضن موقفا إيجابيا فعالا في حياة الطفل. فلا يقتصر نشاطه على مجرد الاستجابة لحاجات الطفل. وإنما يأخذ أيضا المبادأة في استثارته اجتماعيا وانفعاليا ومعرفيا، وذلك بالبقاء داما على اتصال به: يحتضنه ويعانقه، ويتحدث معه، ويلاعبه ويداعبه، ويشترك معه في ألعابه وغير ذلك مما سبق أن عرضناه بشكل واضح في الفصل السابق.

المبدأ الثالث: تشجيع الطفل على الاستطلاع الحسي، والحركي والاجتماعي للبيئة التي يعيش فيه. والواقع أنه بتحقيق المبدأين الأولين يكون الوالدان قد كسبا ثقة الطفل، وتعلقه الأمن بهما. ولقد سبق أن رأينا

أن تلك العلاقة المبنية على الثقة والتعلق الآمن، هي من أهم العوامل التي تساعد الطفل على الاستطلاع المادي والاجتماعي لبيئته، وبذلك يصبح بإمكان الآباء أن يستخدموا هذه الثقة التي بنوها في أطفالهم، للأخذ بأيديهم وتقديمهم إلى الجديد، وغير المألوف من الأشياء والأشخاص. أن الآباء في هذه الحالة يكونون أشبه بجزيرة الأمان التي ينطلق منها الطفل نحو عوالمه الجديدة، والتي يلجأ إليها للحصول على الاطمئنان من حين لآخر. ولكي نقرب هذا المعنى إلى الأذهان، نتصور طفلا وأمه في موقف جديد، عيادة طبيب مثلا أو غرفة استراحة في مستشفى. نجد أن الطفل قد يتحرك تاركا أمه إلى مسافة معينة في هذا المكان الجديد، ثم يعود إليها. وفي المرة التالية ربما نجده وقد أخذ يتجول في محيط أوسع، عابثا بما يجده على المنضدة من مجلات، أو ما يجده على المقاعد من وسائد، أو محاولا الاحتكاك بالأطفال الآخرين ثم يعود إلى أمه. وقد لا يقف الطفل عند هذا الحد بل ربما ترك الغرفة كلية، وتجول في الممر، وربما دخل إلى حجرة الفحص، ثم يعود في النهاية إلى حيث تجلس أمه. (هذا إذا لم تأخذه إحدى الممرضات وتعود به !).

ولنتصور الأم في كل مرة يعود فيها طفلها فاتحة ذراعيها (مبتسمة ابتسامة عريضة) لتستقبله. وربما زادت على ذلك بتعبير لفظي مناسب يدل على ترحيبها بعودته. إن الثقة التي يكتسبها الطفل عندئذ في علاقته بالحاضن هي التي تعمل على تنمية الثقة بالبيئة ككل. فبمجرد أن يطمئن الأطفال إلى العلاقة التي تربط بينهم وبين آبائهم، يكون بإمكان الآباء عندئذ أن يستخدموا هذا الاطمئنان في تشجيع الاتجاه نحو استطلاع المجهول.

ويمكن أن يحدث الشيء نفسه أيضا في حالة الاتصال الاجتماعي، فإذا فرضنا أن طفلا يجلس في حجر أمه في مكان شبيه بذلك الذي وصفناه سابقا، وأخذت تداعبه إحدى السيدات الجليسات بجواره، فإن هذا الطفل قد يتشجع على التجاوب معها، إذا ما ساعدته أمه على ذلك، بأن تتحدث إلى السيدة وتطلب من طفلها أن يستجيب لها، وتقدم هذا لتلك وهكذا. وبالعكس نجد أن الطفل الذي لا يجد هذه المساعدة من جانب الأم يقف موقفا سلبيا في الغالب من مثل هذه المحاولة في التواصل من ناحية

الغريب. هذا إن لم يحول وجهه إلى الجهة الأخرى، وممتنع عن النظر إلى هذه السيدة كلية.

المبدأ الرابع: أن يقوم الوالدان بتشكيل البيئة المادية للطفل بحيث تكون مناسبة لمستوى نموه. والفكرة الأساسية هنا، هي أن يأخذ الآباء بعين الاعتبار منظور الطفل عند إمداده باللعب وغيرها، مما يستثير حواسه وينشط إدراكه وتفكيره.

إن جزءا من وظيفة الوالدين هنا كما سبق أن أشرنا-هو أن يأخذا المبادأة في التفاعل، لا أن يستجيبا فقط إلى دعوة الطفل للانتباه-على الوالدين أن يبتدعا من المواقف والمثيرات ما يريانه مناسبا للطفل من حيث تنوع الخبرات التي يتعرض لها ومن حيث فرص النجاح التي يمكن أن يمارسها.

ليس هذا فقط، بل يتضمن هذا المبدأ أيضا أن يكون الأباء حساسين لنمو المهارات المختلفة لدى أطفالهم، وأن يقوموا بتغيير البيئة بما يتناسب مع هذا النمو، بأن يضيفوا إليها مثيرات أكثر تعقيدا، وفرصا أكبر للشعور بالنجاح والكفاءة. وباختصار، فإن على الآباء أن يزودا أطفالهم باستمرار بظروف بيئية تتحدى نشاطهم المعرفي فيساعدوهم بذلك على استمرار عملية النمو. فالأباء الذين يهيئوا لأطفالهم بيئة منزلية تشجع على الاستكشاف والاستطلاع والمعرفة، إنما يهيئون لهم فرصا للشعور بالنجاح، والسعادة والسيطرة. ولا يعني ذلك نموا في النواحي المعرفية فحسب، بل يعني أيضا أن الأباء يهتمون بحاجات أطفالهم، ويستمتعون بنمو الشعور بالكفاءة لديهم. بل يعني أكثر من ذلك يعني شعورا متبادلا بالثقة. فالثقة المنشودة بمعناها الواسع لا تتأتى فقط عن طريق ثقة الأطفال بآبائهم، بل تأتي أيضا عن طريق ثقة الآباء بأطفالهم، وثقة الأطفال بأنفسهم، كما سبق أن أوضحنا.

تلك هي بعض المبادئ العامة التي يجب أن يأخذها الأباء بعين الاعتبار عند رعايتهم لأطفالهم في هذه المرحلة.

وهناك إلى جانب ذلك ظروف خاصة يجب أن نضعها أيضا في الاعتبار. ظروف تتعلق بالطفل الفرد نفسه وأخرى تتعلق ببعض المواقف التي يمكن أن تسمى بالمواقف الحرجة، نسبة إلى أهمية ما يحدث فيها من تفاعل بين

الطفل وأبويه. ولنبدأ بالطفل الفرد.

فردية الطفل:

سبق أن أشرنا إلى أن هناك فروقا فردية في «الحالات» (المزاجية) التي يكون عليها الطفل منذ اليوم الأول للميلاد (انظر الفصل الأول من هذا الكتاب). فهناك من تسود لديه حالة الهدوء التام: ينام في هدوء ويستيقظ دون جلبه، وهناك على العكس من تسود لديه حالة الهياج: بكاء وصياح معظم الأوقات، وهكذا.

ولقد تابع العالمان Thomas & chess 1977 دراسة هذه الفروق فوجدا أنه بالرغم من التشابه الذي قد يبدو على المواليد منذ الوهلة الأولى، إلا أنهم يختلفون إلى حد كبير فيما بينهم فيما يسمى «بالأسلوب أو النمط المزاجي»، ويتضمن هذا النمط المزاجي سمات مثل: مستوى النشاط العام (هادئ-متهيج)، مدى الانتظام في العمليات البيولوجية (التنفس-الإخراج-النوم-التغذية) سرعة التكيف للتغيرات التي يمكن أن تحدث في الروتين اليومي، مقدار الحساسية للمثيرات الخارجية (الأصوات-الأضواء.. . الخ)، شدة الاستجابة، المزاج [1] مدى الانتباه ومدته، قابلية الانتباه للتشتت.. .. الخ.

وقد تمكن هذان العالمان من تحديد ثلاثة أنماط مزاجية عند المواليد، ووجدا أن معظم الأطفال يقع في النمط الأول الذي يسمى «بالطفل السهل المراس».

ويتصف هؤلاء الأطفال بالمزاج الصافي (اللطيف)، وبالانتظام في فترات الجوع والنوم والإخراج، كما أن استجاباتهم هادئة، أو معتدلة من حيث الشدة. أما النمط المزاجي الثاني فيتصف به الأطفال «بطيئو التسخين» بمعنى أنهم يأخذون وقتا أطول نسبيا لكي يستجيبوا للمثيرات الاجتماعية المحيطة بهم، أما استجاباتهم فهي منخفضة الشدة على وجه العموم، وأما أمزجتهم فتميل إلى السلبية ولكن بدرجة قليلة. وهم إلى جانب ذلك غير منتظمين إلى حد ما، فيما يتعلق بالوظائف البيولوجية.

والنمط المزاجي الثالث هو ما يمكن أن نسميه بنمط «الطفل صب المراس». وقد وجد الباحثون أن واحدا من كل عشرة أطفال يقع في هذا النمط. ويتصف الطفل الذي يقع ضمن هذه الفئة، بأنه عديم الانتظام في

العمليات البيولوجية كفترات الجوع والنوم، بطئ في تقبل أي طعام جديد، أو في التكيف لأي تغيير في الروتين أو النشاط اليومي، كثير البكاء، يبكي بصوت عال، تبدو عليه التعاسة سريع مع الغضب عند أي تعرض للإحباط، وهو باختصار غير مريح.

ولعل من المناسب هنا أن نتعرف بصورة أدق على العوامل المسئولة عن هذه الفروق الفردية في الصفات المزاجية،. لنكون أكثر تفهما وأحسن تقديرا، عند تعاملنا مع الأطفال منذ البداية، خاصة منهم من يقع في الفئتين الثانية والثالثة: وإذ كانت هذه الفروق تلاحظ منذ الأيام الأولى للميلاد-كما سبق أن ذكرنا-لذا فإن النمط المزاجي للطفل قد يعزي إلى عوامل تكوينية، بمعنى أنه (أي النمط المزاجي) عبارة عن خصائص تولد مع الطفل، وتعزى بدورها إلى التركيب ذاته الذي يتميز به جهازه العصبي، أو إلى طبيعة وظائفه الفسيولوجية. ولقد أورد الشواهد على هذا التفسير عالم نرويجي مذكور في كتاب «سيجال وياهراس» (Segal and Yahraes 1978) فقد وجد هذا العالم أن التوائم المتماثلة (أي التي تكون لها نفس الجينات) لها أمزجة أشد تشابها من التوائم غير المتماثلة.

كذلك توحي الدراسات التي قام بها «أرنولد سامروف» (Someroff 1977) «وسامروف وزاكس»(Sameroff & Zax 1973) أن الحالة المزاجية قد ترجع إلى تأثيرات فسيولوجية وكيميائية على المخ في الوقت الذي ينمو فيه قبل الولادة.

وكان هذان الباحثان قد أشرفا على مشروع بحث طولي لتحديد العوامل التي تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية عند الأطفال. وفي هذا البحث كانت تعقد مقابلة سيكياترية للأمهات الحوامل في أواخر مدة الحمل، ثم يختبر أبناؤهن بعد الولادة مباشرة، ثم في سن أربعة أشهر، ثم في سن أثنى عشر شهرا ثم في سن عشرين شهرا وذلك على العديد من الاختبارات النيرولوجية والسيكولوجية.

وكانت النتائج مثيرة للاهتمام بالفعل، فقد وجد أن الأطفال من النمط المزاجي «صعب المراس» في سن أربعة أشهر كانت أمهاتهم يعانين حالة قلق شديدة في أواخر فترة الحمل. كذلك وجد أن الأطفال من هذه الفئة غالبا ما كانوا من السود، ومن مستوى اقتصادي اجتماعي متدن، ولهم عدد

كبيرهن الأخوة أو الأخوات. ولهذه الظروف الاجتماعية بالطبع علاقة وثيقة بصحة الأم وتغذيتها التي هي، من المعروف، عوامل مؤثرة في تكوين الجنين. بعبارة أخرى فإن تفسيرنا لارتباط العوامل الاقتصادية الاجتماعية بالحالة المزاجية للطفل، هو أن هذه العوامل تؤثر في تغذية الأم وحالتها الصحية، وتؤثر بالتالي في تكوين الجنين، وربما تؤثر أيضا في حياة الطفل في الأربعة أشهر الأولى من عمره.

والآن ما علاقة هذا كله برعاية الطفل؟ الواقع أن الفروق في الحالات المزاجية، التي تلاحظ على المواليد منذ وقت مبكر جدا في حياتهم، لها أكثر من مضمون من حيث المسئولية، التي تقع على الوالدين في هذا المجال، وبالتالي من حيث النمو النفسي للطفل مستقبلا. فمعرفة الوالدين وفهمهما للحالة المزاجية للطفل تجعلهما في موقف أحسن من حيث توجيه عملية النمو بالنسبة له. مثلا إذا كان للوالدين أطفال من النوع «بطيء التسخين» فإن الواجب عليهما عندئذ ألا يستعجلوهم في تقبل المواقف الجديدة، أو التكيف لها. إذ أن ذلك قد يؤدي إلى زيادة مخاوفهم، وميلهم إلى الانسحاب من هذه المواقف كلية. ولعل في النموذج التالي ما يمكن أن نمثل به لهذه الحالة. طفل من هذه الفئة في سن ستة أشهر، يعرض عليه نوع جديد من الطعام، أو، لظروف معينة يحول من الثدي إلى الزجاجة. المتوقع في كلتا الحالتين ألا يتقبل هذا الطفل الطعام الجديد، أو الأسلوب الجديد في التغذية بسهولة. الأم-وهي حديثة العهد بتربية الأطفال-تحاول أن تفرض الموقف الجديد على الطفل فرضا، ولكن الطفل يزداد إصرارا على التمنع، وقد يلجأ إلى البكاء. تلاحظ الجدة الأكثر صبرا والإهداء مزاجا-أن بداية معركة قد ظهرت في الأفق بين الأم والوليد، فتعرض على الأم أن نترك لها هذه المهمة. وبشيء من الحساسية والتشجيع والصبر، والاستثارة الاجتماعية بشتى الطرق والوسائل (المداعبة والابتسام بدلا من السلبية والغضب)، تستطيع الجدة في النهاية أن تجعل الوليد يتناول معظم الوجبة الجديدة المفروضة عليه.

ولكن ماذا لو لم يقيض الله لهذه الأم من يقوم بدلا منها بمساعدة طفلها «بطيء التسخين» على تقبل المواقف الجديدة؟ الطفل قد يتحول عندئذ إلى ما صار إليه طفل افتراضي وليكن اسم عمر مثلا. فكلما كان

عمر يرفض طعاما جديدا، لا يقدمه له أبواه بعد ذلك بالمرة. وكلما عزف عن الاتصال أو التجاوب مع الأطفال الآخرين، حجزه أبواه في المنزل بعيدا عنهم. في سن عشر سنوات صار عمر بدون أصدقاء ولا يأكل سوى اللحم المفروم والبيض والبطاطا المقلية.

وبالمثل، إذا أتينا إلى الأطفال من النوع «صعب المراس» نجد أنهم يكونون في حاجة إلى رعاية خاصة. وقد اتضح بالفعل أنهم يكونون في مواقف أحسن إذا ما أحيطوا بجو اجتماعي عطوف لو إن اتسم بالحزم والثبات. التسامح بالنسبة لهؤلاء الأطفال يبدو أنه استراتيجية تربوية خاطئة، إذا كان ذلك يتضمن تشجيع الطفل على أن يصبح طاغية (أي يستطيع أن يصل إلى تحقيق أغراضه عن طريق الصياح والتشنج.. الخ). وعلى ذلك فإن آباء الطفل «الصعب المراس» لا بد من أن يتعلموا كيف يعضون على نواجذهم، ويكظمون غيظهم فيتجاهلون بكاء الطفل في بعض الأحيان. ذلك أن الاستمرار في استرضاء الطفل صعب المراس قد يعلمه أن في إمكانه أن يحصل على ما يريد بالصراخ والولولة. أما إذا أحسنت تربية الطفل صعب المراس فإن ذلك يمكن أن يجعل منه شخصا إيجابيا جذابا. على أن ذلك لا يتم إلا بالتدريج وعلى فترة طويلة نسبيا من الزمن.

أن ردود أفعال الآباء وغيرهم على الخصائص المزاجية للطفل لا يقتصر أثرها على سلوكه الاجتماعي فحسب، بل يمتد ليشمل جميع نواحي النمو الأخرى. فلقد لاحظ توماس وتشيس المشار إلى أبحاثهما في بداية هذه الفقرة، إلى أن الأطفال الذين يولدون صعبي المراس يكونون أكثر تعرضا في مستقبل حياتهم للوقوع في العديد من الاضطرابات السلوكية. على أن السبب في ذلك لا يعود إلى الحالة المزاجية في ذاتها، بل إلى التفاعل بينهم وبين والديهم. فإذا كان من المعروف أن سلوك الوالدين يؤثر في تشكيل سلوك الأبناء، فإن من الواضح أيضا أن سلوك الطفل يؤثر على الوالدين وقد سبق أن وضحنا ذلك في الفصل السابق. فإذا كان الأمر كذلك فإن من السهل أن نتصور أن سلوك الوالدين نحو طفل صعب المراس، يمكن أن يصير سلبيا تماما كسلوك الطفل نفسه. وبذلك تنشأ حلقة مفرغة من: سلوك سيئ من الطفل-يترتب عليه سلوك سيئ من الوالدين-يؤدي إلى سلوك أسوأ من جانب الطفل وهكذا.

أما كيف يمكن أن يحدث ذلك في الحياة الواقعية فقد أمرنا به البحث التتبعي «لساميروف» الذي أشرنا إليه سابق. فقد وجد هذا الباحث أن الأطفال الذين صنفوا على أنهم صعب المراس عند سن 4 أشهر كانوا الأدنى من غيرهم مرتبة على مقياس للذكاء طبق عليهم عند سن 30 شهرا. ويرى «ساميروف» أن هذا الارتباط يرجع إلى نوع التفاعل بين الطفل والوالدين. فمن ملاحظاته على الأطفال وأمهاتهم عند سن اثني عشر شهرا، وجد ساميروف أمهات الأطفال صعبي المراس كن يملن إلى البقاء بعيدا عنهم أكثر من أمهات الأطفال الآخرين. كذلك كان هؤلاء الأمهات أقل التفاتا إلى أطفالهن، وأقل لعبا معهم، وأقل إثارة لهم، مما كانت تفعل أمهات الأطفال الآخرين. وعلى العكس فإن الأطفال الذين كانت أمهاتهم تقضي معهم وقتا أطول في التفاعل الاجتماعي، حصلوا على درجات أعلى على مقياس الذكاء السابق الذكر. ومعنى ذلك أن الطفل صعب المراس قد يصرف بسلوكه هذا أمه عنه فلا تسعى إلى أن تشغل طفلها في ألعاب، أو نشاطات أو تفاعلات كثيرة ومثيرة. وإن عدم الاهتمام بالطفل على هذا النحو قد يؤدي إلى انحدار أو تدهور في الكفاءة المعرفية عند الطفل فيما بعد.

باختصار إذن فإن الآباء الذين يأخذون بعين الاعتبار خصائص طفلهم الفردية ويتفاعلون معه على هذا الأساس بإيجابية، ولا يتركون السلوك الأولي لطفلهم يؤثر فيهم بشكل سلبي، هؤلاء الآباء يستطيعون منذ البداية أن يقيموا بناء شخصية الطفل في الاتجاه السوي بسهولة ويسر. بمعنى أنهم يجعلون الحلقة المفرغة تسير في الاتجاه البناء، وليس في الاتجاه الهدم. أما إذا لم يراعوا ذلك فإن الأمور يمكن أن تسير من الصعب إلى الأصعب، ثم إلى الأشد صعوبة، وهكذا. : من فردية الطفل إلى المواقف الحرجة.

مواقف التعلق والانفصال:

في سنة 1950 طلبت منظمة الصحة الدولية من «جون بولبي» أن يدرس الصحة العقلية للأطفال الذين لا بيوت لهم. وقدم أن لتقرير بولبي المعنون بـ: «رعاية الأم والصحة العقلية» تأثير كبير على الفكر المتعلق بأهمية رعاية

الأم على النمو النفسي للطفل فيما بعد. وفي هذا التقرير يقول بولبي: «إن ما يعتقد بأنه جوهري بالنسبة للصحة العقلية، هو أن الرضيع والطفل الصغير يجب أن يحاطا بالدفء، و العلاقة الوثيقة المستمرة التي تمنحهما إياها أمهما (أو بديل دائم للأم)، والتي يجد فيها الاثنان معا إشباعا ومتعة». (Bowlby 1952).

ولقد نبعت هذه النظرة أساسا من الدراسات التي تصف الآثار الضارة التي تترتب على إيداع الرضع، وصغار الأطفال بالمؤسسات. ومع أن الدراسات التالية قد أوضحت أن إيداع الأطفال بالمؤسسات لا يؤدي في حد ذاته بالضرورة إلى آثار ضارة، إلا أن بولبي وآخرين (Bowlby 1973)، ظلوا-بناء على ما توصلوا إليه سابقا من نتائج-يحذرون من أن الانفصال الوقتي المتكرر للأم-كما يحدث في حالة الأم العاملة-قد يؤدي أيضا إلى نتائج مدمرة بالنسبة للطفل.

إن السؤال عما إذا كان الوجود المستمر للأم لا غنى عنه لنمو طفلها نموا سويا، هو سؤال ملح في هذه الأيام، حيث يتكاثر عدد الأمهات آلائي يعملن في عالمنا العربي. وتقررهيلين بي 1974، Helen Bee، التي استعرضت الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع، أن أطفال الأمهات اللائى يعملن، يعانون فقط إذا لم يكن هناك استقرار في الأسرة، أو في الترتيبات التي تعمل من أجل رعاية الطفل. فأطفال الأسر المفككة مثلا يكون احتمال انحرافهم نحو الجناح أكبر إذا كانت أمهاتهم تعمل. ولكن الأمر لا يكون على هذا النحو في حالة الأطفال الذين يأتون من أسر مستقرة متماسكة تخرج فيها الأم أيضا إلى العمل. كذلك فإن الرعاية غير المستقرة (أي التي لا يكون فيها بديل ثابت للأم) قد تؤدي بالطفل إلى أن يصبح اتكاليا يعاني من قلق الانفصال عن الأم. بينما لا تؤدي الرعاية الثابتة المستقرة بالطفل إلى نفس النتيجة.

ومن ناحية أخرى ففي دراسة قام بها «تيرانس مور» (Terence Moore1975)، تبين أن الأطفال، وخاصة الأولاد، الذين تتولى أمهاتهم رعايتهم طول الوقت يميلون أكثر من غيرهم إلى أن يتمثلوا المعايير السلوكية التي يقرها الراشدون، وخاصة فيما يتعلق بالضبط الذاتي والتحصيل الدراسي. أما الأطفال الذين توفر لهم الرعاية عن طريق بدائل للأم فلا يأبهون برأي

الكبار فيهم بقدر ما يأبهون بفكرة الأنداد عنهم.

ولكن مرة أخرى، (بمتابعة البحث في هذه الناحية)، تبين أن الاستجابة لتوجيه الأنداد دون الكبار لا تترتب على مجرد غياب الأم في ذاته، وإنما تنشأ كنتيجة للتفاعلات التي يمارسها الطفل أثناء الرعاية البديلة. فإذا ما كانت الرعاية عن طريق وضعه مع مجموعة كبيرة من الأطفال تشرف عليهم راعية واحدة، فإن الطفل في هذه الحالة يعاني من الشعور بالإحباط والرفض، بدرجة أكبر مما لو كانت الرعاية البديلة من نوع الرعاية الأسرية التي يوضع فيها عدد صغير من الأطفال في منزل إحدى الأمهات (Prescott1973). وكلما قل عدد الأطفال زاد مقدار انتباه الكبير إلى الطفل، وقلت بالتالي المشاعر السلبية لدى هذا الأخير، وما يترتب عليها من سلوك لا توافقي، كالعدوان مثلا، والعكس صحيح.

ليس هذا فحسب بل قد يكون للرعاية البديلة آثار إيجابية من حيث النمو النفسي للطفل. فقد لاحظت «مارجريت ميد» (Margaret, Mead1954)، (على أساس من الدراسات العبر-ثقافية)، أن الأطفال الذين يجدون الرعاية من أشخاص عديدين تربطهم بهم علاقة ود ودفء عاطفي متبادل، هم الأطفال الأحسن توافقا. كذلك تشير الدراسات الأنثروبولوجية إلى أن الأطفال الذين يكونون علاقة قوية بشخص واحد، كهؤلاء الذين تقتصر علاقاتهم على أمهاتهم فقط، لا يستطيعون أن يقيموا علاقات حميمة في كبرهم إلا مع عدد محدود من الأفراد. وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال الذين ينفصلون مؤقتا عن أمهاتهم، ولكن يمنحون الحب والاهتمام، والرعاية من آخرين، يمكن بالفعل أن يصبحوا أكثر سماحة وأكثر حبا للآخرين، وأكثر اعتمادا على النفس. وقد سبقت الإشارة إلى مثل هذه الظروف في علاقتها بقلق الانفصال في الفصل السابق.

باختصار إذن نستطيع أن نجيب على السؤال عما إذا كان الوجود المستمر للأم أمر لا غنى عنه بالنسبة لنمو طفلها نموا سويا. بالآتي:

1- الأم-بالطبع-هي الاختيار الأول للرعاية.

2- إذا غابت الأم فلا بد من حاضن بديل: مألوف وليس غريبا، محبا وليس كارها، متقبلا وليس رافضا، مستقرا دائما وليس متغيرا من فترة إلى أخرى، وباختصار: حاضنا وليس حارسا.

3- كلما تعدد الأفراد الذين يتعلق بهم الطفل ممن يقومون على رعايته كان ذلك أسلم بالنسبة لنموه مستقبلا.

وجماع هذا كله هو أن ما يترتب على الانفصال من نتائج، يتوقف ضمن أشياء أخرى، على نوع الرعاية البديلة التي يحظى بها الطفل. ولذا فإنه يجب، عند ترتيب ظروف مثل هذه الرعاية، أن يتركز الاهتمام، ليس فقط على إشباع الحاجات البيولوجية، بل أيضا على توفير جو متشبع بالاستثارة الاجتماعية والمعرفية مع كثير من الدفء العاطفي والاستقرار في العلاقة بالحاضن. إن ذلك يساعد الطفل على النمو السوي، ويحصنه ضد ما يمكن أن يترتب على الانفصال من نتائج سلبية. بل إن مثل هذه الرعاية قد تساعد على زيادة نمو علاقة الطفل الاجتماعية والانفعالية مع أمه الأصلية التي قد تضطرها ظروفها للعمل.

إلا أن نوع الرعاية البديلة ليس هو المتغير الوحيد الذي يجب أن نأخذه في الاعتبار عند التفكير في موضوع الانفصال. فهناك أيضا السن التي يحدث عندها انفصال الوالدين عن الطفل، وحالة الطفل الصحية العامة، والظروف أو الملابسات المحيطة بالانفصال، وأخيرا نوع الانفصال نفسه: أي ما إذا كان طويل الأجل أو قصير المدى، وما إذا كان مؤقتا أو دائما.

لقد سبق أن رأينا أن هناك فترة حرجة في حياة الطفل يكون فيها حساسا جدا للانفصال، وهي الفترة ما بين سن الخمسة أشهر والسنتين. وفي هذه الفترة يجب أن يحاول الأبوان أن يتجنبا الانفصال الطويل الأجل عن الطفل. ذلك أنه في هذه الفترة قد يؤدي غياب والد محبوب إلى خلق نوع من الإحساس عند الطفل بالشك، وعدم الثقة في قوة العلاقة التي تربط هذا الوالد به. ويتضح ذلك من سلوك الطفل نحو الوالدين اللذين قد تضطرهما ظروفهما إلى مثل هذا الانفصال. فقد يعودان فيجدان الطفل وقد عزف عنهما، وأصبح أكثر برودا في علاقته العاطفية بهما.

كذلك يجب أن يحاول الأبوان ألا ينفصلا عن طفلهما وهو مريض، أو في حالة صحية تحتاج إلى عناية خاصة، أو كان في مكان غير مألوف. ذلك أن الطفل في مثل هذه الحالات أيضا يكون أشد تعلقا بالحاضن الأصلي (الوالدين). وبذلك يصبح شديد الحساسية للانفصال.

والخلاصة إذن في موضوع الانفصال هي أن نتائج الانفصال تختلف

باختلاف نوع الرعاية البديلة، كما أنها تختلف أيضا باختلاف سن الطفل عند الانفصال، وكذلك حالته الصحية العامة، والظروف أو الملابسات المحيطة به.

هذا ونحب هنا أن نشير إلى أن رعاية الوالد لا تقل أهمية عن رعاية الأم، فلم يعد صحيحا بعد ذلك المبدأ الذي ظل عصورا طويلة يسيطر على الفكر السيكولوجي والذي ينادي بأن الأم خاصة، والإناث عامة، هن أقدر على تحمل تلك المسئوليات، وهن الأكثر أهلية للقيام ب دور رعاية الطفولة. فقد يحظى الطفل من أبيه بقدر من الدفء، والتفهم والاستثارة الاجتماعية، ما قد يفوق كثيرا ما يحظى به من أمه في حالات عديدة، خاصة وقد أظهر العصر الحديث كيف أن الأم قد أصبحت، باشتراكها مع الرجل في ميدان العمل، مجبرة على فصل وليدها عن دفء صدرها فترات طويلة من اليوم.

الباب الثاني

طفل ما قبل المدرسة

(بين الاستقلالية و المبادأة

أو الخجل و الشعور بالذنب)

مدخل

كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة؟

مقدمة:

أثناء هذه الفترة من الحياة ينمو وعي الطفل بالانفصال والاستقلالية. فلم يعد ذلك المخلوق الذي كان يحمل على الكتف أو يحبو، إذا .. أراد أن ينتقل من مكان إلى آخر. بل صار الطفل الآن قادرا على الوقوف على رجليه والتحرك بواسطتهما بدرجة كبيرة من الثقة والتلقائية. أصبح أكثر تحررا وزادت قدرته على النشاط الإيجابي بشكل واضح. لو إلى جانب ذلك، أصبحت لديه حصيلة لغوية يستطيع عن طريقها أن يعبر عن نفسه بحرية أكثر. فبعد أن كانت كلماته في بداية هذه المرحلة لا تعدو الخمسين كلمة أو تزيد قليلا، تصير بعد سنة واحدة (أي في سن الثالثة) حوالي ألف كلمة. ولا يصل الطفل إلى سن الرابعة إلا ويكون قد سيطر تماما على المهارة اللغوية.

ومن خلال خبراتهم المتنوعة يكتشف الأطفال في بداية هذه المرحلة أن الوالدين لا يعرفان دائما ماذا يريد أطفالهم، ولا يفهمان في كل مرة حقيقة مشاعرهم، ولأن للأطفال اختياراتهم الخاصة، ولهم

حاجاتهم التي لا يستطيع الأباء أن يستشعروها. وكأني بالطفل بعد اكتشافه هذا بفترة وجيزة يقول لنفسه: «وما الذي يجبرني الآن على أن أظل مستكينا طبعا اتكاليا كما كنت في الماضي. لقد جاوزت الآن مرحلة الالتصاق وأصبح لي كياني المستقل. فلأجرب إذن هذه القدرة الجديدة على الانفصال والاستقلالية، فلأجرب التمرد على كل ما يحول دون حصولي على إشباعاتي».

ويبدأ الطفل بالفعل في إجراء التجارب لقياس حدود هذه القدرة الجديدة. لانه يتعلم مثلا أن كلمة «لا» تعني الرفض. ولا يكتفي طفل الثانية بأن يستعملها ليعبر عن رفضه لما لا يرغب فيه فحسب، بل إنه ليقولها ردا على أي شيء يقدم له، أو أي اقتراح يعرض عليه، سواء أكانت له فيه رغبة، أم لم تكن. وما أسعد طفل الثانية عندما يفعل ذلك. لقد نجح الصغير في اكتشاف قدرته على التأثير في الكبار المحيطين به، والسيطرة عليهم. وليس هناك من والد لم يلحظ تلك الظاهرة المألوفة عند طفل الثانية: العناد والسلبية. ولكن القليل منهم من يعرف أن هذه الظاهرة هي أكبر شاهد على الحاجة الملحة، لطفل هذه السن، إلى تأكيد ذاتيته وقدرته على الاستقلال-والتلقائية.

وبتقدم السن عند طفل هذه المرحلة، تعبر هذه الحاجة عن نفسها بأسلوب أكثر نضجا، أسلوب توضحه بصدق عبارة «أنا أستطيع أن أعملها». أو «أنا أستطيع أن أقوم بذلك.. ..» إذ يصر الطفل باستمرار على أن يقوم بنفسه بعمل الأشياء التي يريد الأبوان أن يقضياها له. وهو لا يقول هذه العبارة كاملة عندئذ بالطبع، بل يظل يكرر بتأكيد شديد كلمة «أنا.. . أنا.. أنا...» في كل مرة يريد فيها أبواه أن يلبساه ملابسه، مثلا، أو يساعداه في خلعها، أو يطعماه أو يجلساه على المكان المخصص للإخراج أو ما إلى ذلك.. . والواقع أن لدى الأطفال في هذه المرحلة من المهارات المتزايدة والمتنوعة، ما يمكنهم من أداء الكثير من تلك العمليات البسيطة بالكفاءة اللازمة. وفي كل مرة ينجز فيها الطفل شيئا من ذلك، يغمره شعور بالفخر لما يحققه من الاستقلال والذاتية. ذلك أن الطفل عندئذ تتكون لديه صورة عن ذاته بأنه قد أصبح كالكبير، يستطيع أن يتعامل مع المواقف بكفاءة، ويستطيع أن يقوم بنفسه بإشباع الكثير من حاجاته.

إن الملاحظ لطفل هذه المرحلة قد يتعجب للقدر الذي زود به من الطاقة والإصرار على بذل الجهد تلقائيا في مثل تلك المواقف. فبمجرد أن يبدأ الطفل في القيام بعمل شيء، مثل لبس ملابس النوم، أو ربط حذائه، فإنه يظل يحاول جاهدا المرة بعد الأخرى حتى يتمكن في نهاية الأمر من النجاح في القيام بهذا العمل بمفرده. وبالويل الكبير إذا تدخل في الأمر وحاول أن يساعده. إن الطفل ليرفض رفضا باتا مثل هذه البادرة الكريمة.. . وحتى لو أعيته الحيل، وكان مستعدا ليقبل المساعدة، فإن ذلك يكون فقط في الحدود التي تعينه على تخطي العقبة التي تمنعه من الاستمرار. ثم بعد ذلك يجب أن تخلوه الساحة مرة أخرى ليقوم وحده بكل العمل.

وطفلنا في هذه المرحلة لا يحب أن يقصر نشاطه على ما يخصه وحده، بل إن لديه من الطاقة، وتنوع الاهتمامات ما يجعله يوسع من دائرة-نشاطه هذه، بحيث تشمل كل ما يمكن أن يقوم به الكبير. فما أسعده عندما يقوم بجر عربة الشاي مثلا، أو دفع المكنسة الكهربائية، أو المساعدة في ترتيب الفراش، أو في كي الملابس أو طيها، أو الإسراع بفتح الباب عند سماع الجرس، أو الاستجابة لنداء الهاتف، وغير ذلك كثير. إن كل عمل من هذه الأعمال يشكل بالنسبة للطفل مباراة كبرى تتحدى حاجته الملحة إلى ا السيطرة واثبات الذات.

وحتى بدون أن يكون لديهم هدف محدد، فإن نشاط الأطفال في هذه المرحلة لا يهدأ، أفهم يفضلون الجري على المشي، والصياح على الهمس، ولا يكفون طوال الوقت عن الحركة، والكلام والتخطيط، واللعب والسؤال والاستطلاع. فطفلنا إذ يكون مدفوعا بشكل أولي إلى تحقيق ذاته والسيطرة على البيئة المحيطة به، لاشك في أنه يجد في الحركة والاستطلاع ما يؤكد له هذا الشعور. ذلك أن تزايد النشاط سواء في اتجاه الحركة، أم في اتجاه الاستطلاع، إنما هو اختبار عملي لمدى ما يمكن أن يصل إليه الطفل من كفاءة في سبيل تحقيق ذلك الدافع الأولي.

فالأطفال بمجرد تعلمهم الجري مثلا يجدون لذة كبرى قي أن يرتعوا حول الحجرة، أو عبر الحجرات، متظاهرين بأنهم خيول جامحة أو سيارات سباق. ولا يوجد طفل عمره أربع سنوات لم يمارس القفز من أعلى المائدة، أو من أعلى الدرج. وقد يوحي إليه القفز من مكان عال بالطيران في الجو.

وقد يدفعه ذلك إلى استكمال اللعبة فيلف المنشفة حول رقبته ويطرحها وراء ظهره، ويتظاهر بأنه رجل الفضاء أو «السوبرمان»، ويتحول القفز إلى طيران ولو لمدة قصيرة. وقد تتحول هذه المهارات الحركية من مجرد ألعاب في ذاتها، إلى مهارات تستغل في ألعاب أخرى، كالمطاردة أو لعبة الصياد أو السباق، أو غير ذلك. وهكذا تستمر هذه الحركات الشيطانية، والاندفاع الجنوني في الجري والقفز طوال النهار، وفي كل جزء من أجزاء المنزل، حتى أن الملاحظ لطفل هذه المرحلة يجد أنه لم يعد يمارس المشي العادي، بل أن مشيه قد تحول إلى جري وقفز في أي مكان يتواجد فيه. وإن هذه المهارة الجديدة هي بلا شك مصدر سرور لا يقدر بالنسبة للطفل.

وبالمثل في النشاط اللغوي. فطفل هذه المرحلة لا يكف عن الكلام والسؤال والاستفسار. حتى عندما يكون وحيدا فإنه يتحدث إلى نفسه أو إلى الدمى التي يلعب بها. إنه بالفعل قد أصبح ثرثارا. ولا يروق للأطفال عندما يتكلمون أن يهمسوا. بل هم يفضلون دائما أن يصيحوا، وترن الكلمات في آذان الكبار المحيطين بهم كالأجراس، في كل وقت وفي كل مكان. ويساعد الطفل على ذلك، النمو المذهل لقدرته على الكلام.

تلك لمحة سريعة عن طبيعة الطفل في هذه المرحلة فماذا عن موقف الأبوين؟

المواجهة والتناقض:

إن أكثر الآباء صبرا قد لا يلام على ما يبدر منه عندما يصبح هذا النشاط التلقائي من ناحية الطفل مزعجا. حقا إن الطفل يكون مدفوعا في ذلك بالحاجة إلى تأكيد ذاتيته والسيطرة على البيئة، واختبار قدرته وكفاءته، وزيادة شعوره بالاستقلال، بل وربما كانت فاك دوافع أخرى. وصحيح أن هذا النشاط يؤدي إلى زيادة التعرف على البيئة المحيطة وتوسيع دائرة الطفل لكل من العالمين المادي والاجتماعي. ولكن الآباء في الأغلب لا يفلسفون الأمور على هذا النحو. فالوالدان اللذان قد يسعدهما أن يريا ابنهما وقد زادت سرعته في الجري إلى هذا الحد، لا يحتملان منظره وهو يلف ويدور حول مائدة الطعام أثناء تناولهما للعشاء، أو عندما يفعل ذلك والأسرة جالسة للاسترخاء بعد وجبة دسمة، أو عندما يكون لديهم بعض الزوار.

كذلك قد لا يطيق الأب أن يستمع إلى العديد من الأسئلة التي يمطره بها طفله عندما يكون مستغرقا في التفكير أو القراءة، أو عندما يكون قد وصل إلى المنزل لتوه بعد يوم عمل شاق.

والأمثلة في الواقع متعددة. انظر إلى ذلك الطفل ذي الثلاث سنوات الذي يرفض أن تظل أمه ممسكة بيده في الطريق العام، ويصر على أن يتحرر من ذلك القيد. وربما أفلح في ذلك، وكاد يندفع ليعبر الطريق من مكان خطر. أو ذلك الذي يختفي عن نظر أبويه فجأة، ولا تكاد أمه تفطن إلى ذلك وتبدأ في البحث عنه، حتى تصل إلى أذنيها صرخة مدوية من حجرة النوم..... إنها صرخة المولود الجديد الذي كان نصيبه من أخيه هذا عضة قوية، كادت تقتلع جزءاً من لحمه. أمثلة عديدة من السلوك التلقائي الذي يصدر عن طفل هذه المرحلة، وربما كان من أشدها وقعا على الأبوين ما يتصل بالإخراج، أو بالنواحي الجنسية، كاستعمال الألفاظ الخارجة عن الأدب، أو العبث بأعضاء التناسل أو ما إلى ذلك.

ولا بد هنا من وضع القيود. وتبدأ القيود بالكلام: بالأوامر والنواهي، وطلب الكف عن هذا والقيام بذاك. وغالبا لا يستجيب الطفل تلقائيا لتلك الأوامر والنواهي. ولكن الطفل الذي يستطيع أن يتكلم، يستطيع (في نظر والديه) أن يفهم، ولابد أن يكون لديه أيضا تقدير للأمور. فإذا لم يستجب فلابد من اتخاذ وسيلة أو أخرى لضبط سلوكه التلقائي، وتهذيبه بحيث يصل في نهاية الأمر إلى ما نتوقعه منه الثقافة في هذه المرحلة. ولكن ما الذي تتوقعه الثقافة التقليدية من الطفل في هذه المرحلة؟

متطلبات النمو:

تتوقع الثقافة من الطفل أن يكون في نهاية هذه المرحلة قد تمكن من:

1- ضبط النفس، أي ضبط السلوك التلقائي، والتصرف بشكل «مهذب» أميل إلى «التعقل» منه إلى الاندفاع، وتأجيل إشباع الرغبات، عندما يتطلب الموقف ذلك، دون ما صراع أو توتر.

2- السيطرة تماما على المهارة اللغوية.

3- استخدام الوحدات الأساسية التي يتضمنها النشاط المعرفي، وهذه الوحدات هي: الشكل العام. الصور الذهنية. الرموز. المفاهيم. القواعد.

4- النمو الخلقي، أي تمثل قيم ومعايير الوالدين، كاحترام ملكية وحقوق الآخرين، والكف عن العدوان غير المشروع، وما إلى ذلك.

5- التوحد مع الدور الجنسي المحدد له بحكم جنسه الطبيعي.

6- القدرة على اللعب مع الآخرين.

تلك هي المتطلبات النمائية لهذه المرحلة. وفي سبيل تحقيقها يقع الطفل بين فكي الكماشة: بين دوافع أولية عنيفة وقوية، تنحو به نحو الاستقلال، وتأكيد الذاتية والسيطرة، وما يتبع ذلك من نشاط زائد، وبين ثقافة تقليدية تقيم الحواجز والقيود، وتضع الضوابط على ذلك النشاط التلقائي. وهذا هو التناقض الرئيسي الذي يقع فيه الطفل في هذه المرحلة. فماذا تكون النتيجة؟.

الاستقلالية والمبادأة في مقابل الخجل والشعور بالذنب:

الواقع أن ما يؤول إليه موقف الطفل هذا يتوقف إلى حد كبير على اتجاه الوالدين. فإذا كان للطفل أن يصل إلى أية نتيجة إيجابية في حل هذا الصراع، فإن ذلك يستلزم صبرا وتشجيعا إلى أبعد حد من ناحية الكبار. ذلك أن رغبة الطفل في النشاط الذاتي في هذه المرحلة، عادة ما تكون ملحة، تتحدى كل نية حسنة للوالدين، اللذين يجدان أن عليهما واجبات كبيرة لكي يرتفعا إلى المستوى المطلوب. فعليهما أن يتعلما الصبر، وأن يمتدحا طفلهما ويشجعاه ويساعداه، عليهما أن يمتصا «الإهانات» في بعض الأحيان، وأن يظهرا من المشاعر مالا يشعران به حقيقة، وأن يسمحا للطفل- مرغمين-بمحاولة القيام بأشياء يعرفان مقدما أن من الصعب عليه القيام بها. فإذا نجح الأبوان في ذلك كله، واستطاعا أن يتحملا العبء الشديد في تشجيع الطفل على ممارسة سلوكه التلقائي، وتجريب أعمال جديدة باستمرار، كان الأمل كبيرا في تنمية الشعور بالكفاءة لديه، والوصول به إلى الأساس الضروري للنمو السوي في المرحلة التالية. إن الأطفال الذين تتاح لهم هذه الفرصة يكتسبون قدرا من الثقة بالنفس بما يجعلهم يجدون متعة كبرى في التصرف بشكل استقلالي والقيام بواجبات النمو لهذه المرحلة على أكمل وجه، والانتقال ثم بسلام إلى المرحلة التالية.

على أن بعض الآباء قد لا يستطيع ذلك. وبدلا من التشجيع قد يعمد

هؤلاء إلى النقد والإحباط، والإصرار على حجب تلك الخبرات الإيجابية عن الطفل. وتكون النتيجة عندئذ هي نمو شعور جارف من الخجل والشك والشعور بالذنب. وتلك هي النتيجة السلبية التي قد يصل إليها الطفل بنهاية هذه المرحلة. إن مثل هؤلاء الأطفال يفقدون الثقة في أنفسهم، وفي قدراتهم على الأداء، ويتوقعون الفشل فيما يقومون به.

ولما كانت مثل هذه المشاعر شيئا مؤلما، لذا فإن الطفل، تجنبا لها، قد يعزف عن القيام بأي نشاط جديد. وعلى ذلك يصبح اكتساب المهارات الجديدة بطيئا ومؤلما، ويحل محل الثقة بالنفس شعور دائم، بالشك في القدرة على القيام بأي عمل جديد، ويرتاح الطفل فقط إلى الإقدام على المواقف المألوفة، والتي يكون التصرف فيها معروفا ومحددا، وحيث يكون احتمال الخطأ في أدق حدوده، وفي هذا تعطيل للنمو. على أننا يجب أن نتذكر أن هذا النموذج هو الحد الأقصى للنمو السلبي في هذه المرحلة.

إن الأطفال في الظروف العادية يمرون وسط خبراتهم الناجحة المتعددة بخبرات من الفشل لامناص عنها. ذلك أن أكثر الآباء صبرا، قد لا يتوانى عن تقريع طفله، عندما يقوم ذلك الأخير بإزعاج الآخرين، أو إحداث الفوضى في مكان تواجده. على أن مثل هذه الأحداث قد تساعد الأطفال على أن يقيموا مهاراتهم، واستقلالهم تقييما أكثر واقعية. وتتوقف النتيجة في نهاية الأمر ليس على حدث بالذات، أو على مجموعة قليلة من الأحداث، بل على الجو العام الذي ينشأ فيه الطفل. فإذا كان ذلك الجو قد سمح له بتنمية التلقائية والشعور بالكفاءة فإنه سوف يظل مع ذلك «يتساءل» عما إذا كان يستطيع أن ينجح في هذا الموقف الجديد أم لا. إلا أنه غالبا ما يكون مستعدا لتجربة نشاطات متعددة.

خاتمة:

مهما كان الأمر من ظروف التنشئة الاجتماعية التقليدية وأيا كانت النتائج النهائية لها، فإن طفلنا في هذه المرحلة يجد نفسه في واقع نفسي اجتماعي يفرض عليه نوعا من التناقض لامناص عنه. والطفل ليس كائنا سلبيا يستجيب لما يريده منه الآخرون، بل هو كائن إيجابي، أي أنه يسعى بإيجابية للحصول على حلول توافقية لذلك التناقض. وعندما نقول «يسعى»

فإننا لا نعني بذلك أنه يخطط عن وعي، بل نقصد أن ردوده الطبيعية على الأحداث هي عبارة عن محاولات تلقائية (ميكانزمات) للتخلص من التوتر الذي قد تثيره لديه هذه الأحداث.

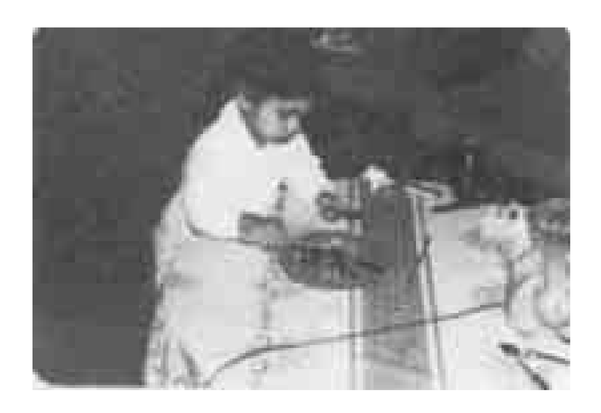
وفي محاولات الطفل التلقائية للخروج من نطاق ذلك التناقض المحتوم، نجد تفسيرا لمعظم الخصائص التي يتميز بها في هذه المرحلة، سواء كان ذلك في نواحي النمو الحركي أو العقلي (المعرفي) أو اللغوي أو الانفعالي أو الاجتماعي، وسواء في ألعابه أو في ميوله، أو في أي مظهر آخر من مظاهر نموه. وسوف تكون مهمتنا في الفصول القادمة توضيح ذلك كله بشيء أكبر من التفصيل.



نماذج توضيحية

لا يوجد نشاط يقوم به الكبير الا ويصر طفل هذه المرحلة على القيام به بنفسه (إما في الواقع أو في الخيال)





٦ النمو الحركي والمعرفي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة

من التلقائية إلى الضبط ومن الذاتية إلى الواقعية

مقدمة:

نتناول في هذا الفصل معالم النمو الحركي، والمعرفي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة وإذا كان هدفنا من هذا الكتاب بشكل عام، وفي هذا الباب بشكل خاص، هو أن نوضح للقارئ الدوافع الأساسية وراء سلوك الطفل في مرحلة حرجة من مراحل حياته، لذا فقد تجاوزنا عن التفاصيل الدقيقة في تلك المظاهر النمائية حتى لا نخرج عن ذلك الخط العام. وسوف يلاحظ القارئ ذلك في اختيارنا للمظاهر ذات الدلالة، وفي عدم الاقتصار على وصفها دون الربط بينها وبين الظروف البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي أدت إلى ظهورها، محاولين في ذلك كله أن نظهر الطفل كوحدة حية متفاعلة، بحيث يمكن لمن يريد أن يدرس التفاصيل بعد ذلك أن يجد إطارا عاما

يمكنه من وضع مثل هذه التفاصيل في مكانها من الصورة العامة.

أولاً : النمو الحركي

إن الزيادة في نضج الجهاز العصبي، وقرب النسب الجسمية من تلك التي يكون عليها الكبير، وكذلك الزيادة في قوة العضلات، والقدرة على إحداث التآزر بينها، كل ذلك يوفر الأساس اللازم لزيادة النمو في المهارات الحركية بشكل واضح، ولو أن التعلم، في هذه المرحلة يلعب بعد ذلك دوراً كبيراً.

فبمجرد تعلم الطفل المشي، تبدأ المهارات الجديدة في الظهور، وأولها الجري والقفز. ففي سن الثالثة يستطيع الطفل أن يجري بسلاسة أكبر فيسرع ويبطئ، ويستدير ويقف فجأة دون أية صعوبة. كذلك يمكنه أن يصعد الدرج بتبديل قدميه دون مساعدة، كما يستطيع أن يقفز برجليه الاثنتين لمسافة قدم واحدة. وتنمو في سن الثالثة أيضا بعض المهارات الحركية التي تجعل من الطفل كائنا اجتماعيا بدرجة أكبر. فهو يستطيع الآن أن يغسل يديه ويجففهما، ويطعم نفسه بالملعقة دون إراقة كبيرة لما يتناوله. كذلك يستطيع أن يذهب إلى المرحاض وأن يستجيب للتعليمات الخاصة بذلك. لو إلى جانب تلك المهارات الحركية ذات الصبغة الاجتماعية، يستطيع طفل الثالثة أن يبني برجا من تسع مكعبات، وأن يرسم دائرة بعد أن كان يرسم فقط خطا مستقيا، وأن يبني جسرا من ثلاثة مكعبات.

وبوصول الطفل إلى سن الرابعة يصبح في إمكانه أن يقفز من على الدرج، أو المائدة أو السالم، أو الكرسي أو غيرها. لقد بدأ يتخيل ماذا يمكن أن يكون شبيها بالطيران، ولعله يدرك أن القفز هو أقرب شيء إليه، ولذلك فهو يمارس عملية القفز هذه بمتعة كبيرة. وبعد أن كان الطفل «قبل ذلك» يمارس الجري للجري ذاته، فإنه يمارسه الآن كوسيلة للعب في السباق أو لعبة «المساكة» مثلا.

وبالرغم من أن سرعة الطفل في هذه السن محدودة بسبب قصر رجليه، وعدم إتقانه للتوازن بعد، إلا أن ذلك لا يعوق الأطفال عن قضاء وقت طويل في عملية الجري. وإلى جانب ذلك، فإن تقدما كبيرا في المهارات الحركية يتضح أيضا فيما يتعلق برمي الكرة. فبعد أن كان الطفل في سن

الثانية أو الثالثة يقذف الكرة بكل جسمه، أصبح الآن في مقدوره أن يدفع بذراع مستقلة إلى الوراء ليدفع بالكرة إلى الأمام دفعة قوية.

وفي سن الخامسة يستطيع الطفل في المتوسط أن يحقق قدرا كبيرا من التوازن، ولذا فإن لعب الكرة مع طفل في سن الخامسة يصبح أكثر متعة بكثير من لعبها مع طفل في سن الرابعة. ولا يستطيع الطفل قبل سن السادسة، أن يحقق تآزرا كافيا بين العين واليد، والتوقيت والسيطرة على الحركات الدقيقة، لكي يصل بذلك إلى إظهار مهارة حقيقية في هذه اللعبة، على أن بوادر السيطرة على العضلات الدقيقة تبدأ في الظهور عند سن الخامسة، حيث يستطيع الطفل أن يرسم خطوطا مستقيمة في كل الاتجاهات كما يحتاج فقط إلى عشرين ثانية لكي يلقي باثنتي عشرة حبة في زجاجة.

وعلى وجه العموم، فإن طفل هذه المرحلة، إذ تنمو لديه العضلات الكبيرة بدرجة أكبر بكثير من العضلات الصغيرة، فإن المهارات الحركية لديه هي تلك التي تستخدم فيها هذه العضلات وليست تلك التي تحتاج إلى استخدام العضلات الدقيقة. ومن هذه المهارات إلى جانب ما ذكرنا: السباحة أتتزلق والرقص وغيرها.



شكل (6 - 1)
ليس أدعى إلى السرور
والبهجة عند طفل هذه
المرحلة من يشعر بالنطلاق و
الاستقلالية.

ويبدي الأطفال في هذه المرحلة غراما شديدا باستخدام أجسامهم في القيام بهذه المهارات. كما أنهم يتعلمونها بسهولة كبيرة عندما تتاح لهم الفرصة، ذلك أنها تؤكد لديهم الشعور بالكفاءة والذاتية.

على أن واحدة من تلك المهارات قد يكون لها دلالة خاصة بالنسبة لطفل هذه المرحلة، تلك هي مهارة ركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات. وترجع أهمية هذه الآلة بالذات إلى أنها توفر قدرا كبيرا من إمكانية الإسراع والاستدارة، والعودة إلى الوراء، ثم استخدام البوق. كما أنها تساعد الطفل على التمثل بالكبار، وبالأكبر سنا من الأطفال وسرعان ما يربط الطفل في هذه المرحلة بين دراجته والدراجة العادية، وكذلك السيارة. وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراجة ثلاثية العجلات تجمع بين متعة الحركة، والاستثارة الناجمة عن المخاطرة والاستقلال. ذلك أن هذه الآلة هي أول شيء من مجموعة الأشياء التي ترمز إلى المزيد من الاستقلال عن الأسرة والمزيد من التوحد مع الأنداد.

ثانيا: النمو المعرفي

بدخول الطفل هذه المرحلة، ينتقل نقلة أساسية من حيث النمو المعرفي. ذلك أنه بعد أن كان «يفكر بجسمه» يصبح الآن «يفكر بعقله». وفي نقلة لا تميز فقط هذه المرحلة عما قبلها، بل تميز النمو المعرفي عند الطفل في المراحل التالية أيضا. بعبارة أخرى يكتسب الطف بانتقاله إلى هذه المرحلة خاصية المعرفة كإنسان، وهي استخدامه للرموز، لغوية كانت أم غير لغوية. غير أن الحدود التي يمكن أن يصل إليها في هذا الاتجاه تجعل الفرق لا يزال شاسعا بينه وبين الراشد الكبير، بالرغم من أنه قد لا يبدو كذلك في نظر الكبار المحيطين به.والواقع أننا لكي نوضح معالم النمو المعرفي لهذه المرحلة، لابد أولا من أن نبين الفرق بينها وبين، المرحلة السابقة.

لقد تركنا طفل المهد وقد كون مفاهيم ثابتة عن الناس والأشياء، واستطاع أن يحل بعض المشكلات البسيطة التي تواجهه، واستطاع أن يقوم بعملية تصنيف للأشياء التي حوله، أي أن يدرك أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأشياء بعضها وبعض، واستطاع أن يحتفظ ببعض الآثار لما يقع على حواسه من مثيرات، واستطاع أن يدرك العلاقة بين الأسباب والمسببات، مما ورد

تفصيله جميعا في الفصل الثاني من هذا الكتاب.

إلا أن الحصيلة المعرفية لطفل المهد لا تعدو في الواقع عن كونها مجموعة من الإستراتيجيات لردود الأفعال نحو الأشياء والأشخاص، أو بتعبير بسياجيه، فإن «ذكاء» الطفل في هذه المرحلة يتلخص فيما يكونه من «أنساق» (Schemes) للأفعال، وتطوير لهذه الأنساق. ويحدث ذلك كله دون استخدام للألفاظ أو الرموز. فمعرفة طفل الستة أشهر بالشخشخة مثلا تتلخص في الأفعال التي يقوم بها نحوها: عضها وهزها ورميها.. الخ. وقد يستمتع الطفل عندما يهز الشخشخة فتحدث صوتا فيستمر في تكرار هذا النشاط لكي يطيل من إحداث هذا التأثير السار. ويكتسب الطفل بذلك نسقا حركيا نحو الشخشخة وهو أن يقوم بهزها كلما وقعت في متناول يده.

ولكن لنفرض أن هذه اللعبة قد وقعت من طفلنا هذا (ذي الستة أشهر) على مرأى منه ولكن بعيدة عن متناول يده. ليس أمامه في تلك السن إلا أن يبكي لكي يحصل عليها ولكن بتقدم السن (من سن سنة إلى سنة ونصف مثلا)، يصبح بإمكانه أن يقوم بمحاولات عشوائية للحصول عليها. وقد تصدر منه بالصدفة حركة، مثل جذب الملاءة مثلا، فيجد أن اللعبة تقترب. إنه على أبواب تعلم نسق جديد: جذب الملاءة للحصول على اللعبة الموجودة على طرفها الآخر. وقد يستخدم الطفل هذا الفعل في مواقف أخرى. وهكذا تتكون حصيلة الطفل المعرفية في تلك المرحلة (مرحلة المهد) من مجموع هذه الأنساق الحركية-(Ac-tion Schemes) التي يكتسبها عن طريق (المواءمة) (Accomodation) (أي الميل إلى التغير كاستجابة للبيئة)، ثم «الاستيعاب» (Assimilation) (أي إدماج عناصر من العالم الخارجي ضمن نشاط الطفل الذاتي). بعبارة أخرى، فإن معرفة الطفل لم في تلك المرحلة، تنحصر فيما هو موجود (حاضر) وآني (مباشر) من أشياء وأفعال. إنه يفكر بجسمه أي عن طريق نشاطه الحركي وليس عن طريق نشاطه العقلي.

إلا أنه في قرب نهاية تلك المرحلة (الحسية الحركية)، أي فيما بين السنة والنصف، والسنتين من عمر الطفل تقريبا، وهو ما يسميه بياجيه بالطور السادس من المرحلة الحسية الحركية، يصل الطفل إلى فهم تام لدوام الأشياء، أي يكتمل لديه مفهوم دوام الشيء (انظر الفصل الثاني من هذا الكتاب) ومعنى ذلك أن صورة ذهنية عن الشيء تكون موجودة لديه في

حالة غياب الشيء نفسه. وعندئذ، عندئذ فقط، يكون في استطاعة الطفل أن يفكر بعقله وليس بجسمه.

ونضرب لذلك مثال: طفل عمره سنتان بيده كوب عصير أو ما أشبه ذلك. يريد أن يفتح الباب وبيده الكوب، لا يستطيع. يضع الكوب على الأرض لكي يفرغ يديه الاثنتين ليستخدمهما في فتح الباب. وفي أثناء تركيز نظره على الباب، يكون في نفس الوقت صورة ذهنية عن فتح الباب، وعن كوب العصير الذي يعترض الطريق (ولا تنس أن ذلك لا يمكن أن يحدث قبل أن يكتمل مفهوم دوام الشيء). وعند هذه النقطة، وليس قبل ذلك، يستطيع الطفل أن يحل مشكلاته عن طريق تكوينات «عقلية» صورا ذهنية كانت أو رموزا، كبدائل للأشياء ذاتها. بعبارة أخرى فإنه لا يكون عندئذ في حاجة إلى الوجود الطبيعي للأشياء لكي يستطيع أن يدركها، أو يتعامل معها، أو يحل المشكلات المتعلقة بها. تلك هي الخاصية الرمزية التي يتميز بها تفكير الطفل في هذه المرحلة والتي تجعلنا نقرر أن الطفل هنا يفكر بعقله بدلا من جسمه.

والطريف في هذا الموضوع أنه قد اكتشف أخيرا أن القردة العليا (الشمبانزي والغوريلا) تمر هي الأخرى بنفس المرحلة الحسية الحركية التي يمر بها الطفل الإنساني. (Skolnikof & Kids 1979 و chevalier). على أنه بمجرد وصول القردة إلى اكتمال مفهوم دوام الشيء فإن نموها العقلي يتوقف، في حين يستمرالنمو العقلي للطفل الإنساني بعد هذه المرحلة، وذلك فيما يبدو بفضل قدرته على استخدام الرموز اللغوية (انظر الفصل الثالث من هذا الكتاب).

مرحلة «ما قبل العمليات» Preoperational :

وبنمو القدرة على استخدام الصور الذهنية، والرموز عند الطفل، فإنه يدخل (في رأي بسياجيه) إلى مرحلة ما قبل العمليات، وهي المرحلة التالية للمرحلة الحسية الحركية، وتبدأ من سن الثانية حتى السابعة تقريبا، وقد أطلق بسياجيه على هذه المرحلة اسم مرحله ما قبل العمليات، لأن الطفل- في رأيه-لا يكو، بعد، قد اكتسب القدرة على القيام بالعمليات المنطقية، التي تتصف بها المراحل التالية في النمو العقلي. ذلك أنه مع بداية التمثيل

الرمزي للبيئة، ونمو القدرة على التصور الذهني للأشياء والأحداث، فإنه يتكون لدى الأطفال مفاهيم غير ناضجة يسميها بياجيه ما قبل المفاهيم (Preconcepts) مثلا: قد يكون لدى الأطفال في هذه المرحلة فكرة عامة وهي أن الطيور لها أجنحة وتطير وغالبا ما توجد على الشجر، أو أن السيارات لها عجلات وأبواب وتوجد في الشوارع، إلا أنهم لا يستطيعون أن يميزوا بين الأنواع المختلفة من الطيور أو السيارات.

وبمجرد وصول الطفل إلى هذه المرحلة، تأخذ القدرة على استخدام الرموز والصور الذهنية في الازدياد بشكل واضح، وبسرعة كبيرة. فتزداد قدرته اللغوية زيادة هائلة، ويصبح في إمكانه أن يتصور أساليب جديدة للعب الإبداعي، وبذلك يقضي معظم وقته في ذلك النوع من اللعب الإيهامي، الذي يعتمد على الرموز والصور الذهنية، كذلك يصبح التقليد والمحاكاة هما الأسلوب السلوكي المميز لطفل هذه المرحلة، بما يتضمنه ذلك من قدرة على التذكر الرمزي لسلوك سبق أن رآه عيانا في نموذجه الأصلي. وهناك إلى جانب ذلك أحلام الطفل، ورسومه التي يعبر فيهما بأسلوب رمزي عن خبراته الذاتية.. . وهكذا. وإن كان ذلك كله يعني شيئا، فإنما يعني أن هناك نشاطا معرفيا يتوسط ما بين مثيرات تقع على حواس الطفل واستجاباته الآجلة لهذه المثيرات. ولعله يكون من الأجدر بنا عند هذه النقطة أن نعرف شيئا عن ذلك من النشاط المعرفي، قبل أن تحدد خصائصه، ووظيفته في حياة الطفل النفسية في هذه المرحلة.

في دراستنا للنشاط المعرفي لابد لنا من أن بين مفهومين أساسيين «الوحدات» و«العمليات» وتقريبا لمعنى هذين المفهومين إلى الأذهان نضرب مثالا لما هو حادث في الكيمياء مثلا: هناك الوحدات التي تسمى «الجزئيات»، التي تتدخل في «العمليات» المختلفة مثل الكثافة والتبلور وغيرهما. مثال آخر يمكن أن نشتقه من السياسة فهناك «الوحدات» وهم الناس أو الأفراد الذين يساهمون في «عمليات» مثل التصويت أو عمل القوانين. والآن ماذا نقصد في النشاط المعرفي «بالوحدات» وماذا نقصد «بالعمليات».

وحدات النشاط المعرفي:

يستطيع طفل ما قبل المدرسة أن يستخدم جميع وحدات النشاط المعرفي

الخمس وه: الشكل التصوري العام، والصور الذهنية: والرموز والمفاهيم والقواعد، وفيما يلي تعريف لكل وحدة من هذه الوحدات:

الشكل التصوري العام: (Schema). وهو طريقة «العقل» في تصوير المظاهر الهامة، أو الملامح المميزة لحدث ما. وهو في ذلك أشبه من بعيد، بما يخرجه لنا رسام كاريكاتوري للوجه مثلا. ذلك أن مثل هذا الرسام يبالغ دائما في الملامح المميزة. وعلى هذا الأساس نستطيع أن نتصور أن الشكل العام للأب عند طفل رضيع مثلا، يمكن أن يؤكد على اللحية والرأس الأصلع، إذا كانت هذه هي الملامح المميزة للأب. والشكل العام لدينا نحن الكبار عن المسجد الأقصى مثلا، قد يؤكد على قبة الصخرة باعتبار أنها أبرز ملامحه، وهكذا. والأشكال العامة ليست قاصرة على الناحية المرئية فقط، بل يمكن أن تقوم أيضا على أساس خبرات حسية أخرى، كالشم مثلا بالنسبة للورد، أو اللمس بالنسبة لورق الصنفرة، وهكذا. ويجب ألا نخلط بين «الشكل العام» كوحدة معرفية وبين «الفكرة». فإذا كونت طفلة ما شكلا عاما عن الأم مبنيا على أساس رؤيتها إياها وهي ترضع أخاها الأصغر، فليس معنى ذلك أن في استطاعتها أن تكون شكلا عاما عن الحنان أو التغذية. ذلك أن الحنان أو التغذية هما من «الأفكار» المجردة وليسا من الأحداث الطبيعية الحية وهذه التفرقة هامة جدا، لأنها توقفنا على حقيقة القدرات الموجودة لدى الطفل في هذه المرحلة.

ولدى أطفال هذه المرحلة قدرة هائلة على تخزين «الأشكال العامة»، فقد عرض على مجموعة من الأطفال في سن الرابعة ستون صورة على مدى يوم واحد. وكانت كل صورة تعرض على الطفل لمدة ثانيتين. وفي اليوم التالي عرض على هؤلاء الأطفال مائة وعشرون صورة، ستون منها كانت هي الصور التي عرضت عليهم في اليوم السابق، وطلب من هؤلاء الأطفال أن يحددوا الصور التي سبق أن عرضت عليهم. وكانت النتيجة أن الطفل المتوسط أجاب إجابات صحيحة في 80٪ من الحالات (Kagan & 1973 Klein)

الصور الذهنية: الصور الذهنية هي تمثيل أكثر تفصيلا، وأشد وعيا من الشكل التصوري العام. فهي أشبه بصورة كاملة عن الشخص في حين أن الشكل التصوري العام أشبه بصورة كاريكاتورية. لذلك يبدو أن طفل

المهد ليست لديه صور ذهنية بهذا المعنى، بل مجرد أشكال تصورية عامة.

وتساعد الصور الذهنية الطفل على أن يجيب عن أسئلة مثل: هل للفيل أذنان؟ وبالرغم من أن الكبار يمكنهم أن يقولوا نعم كإجابة فورية على هذا السؤال. فإن طفل ما قبل المدرسة يشعر بأنه في حاجة إلى أن يستحضر صورة ذهنية قبل أن يكون في استطاعته حل هذه المشكلة (Kosslyn 1976)

الرموز: بينما تعتمد الأشكال التصورية العامة، والصور الذهنية على النواحي المادية لأحداث إدراكية معينة، نجد أن الرموز عبارة عن طرق جزافية لتمثيل (تطويع أحداث عينية. أو صفات الأشياء والأفعال، أو الخصائص المميزة لها. مثلا يعرف طفل ما قبل المدرسة أن الجمجمة والعظمتين المتقاطعتين ترمز إلى الخطر، وأن إشارة المرور الحمراء ترمز إلى الوقوف، والخضراء إلى السير وهكذا. كذلك فإن طفل هذه المرحلة بإمكانه أن يتعامل مع الأشياء باعتبارها رموزا. بل إنه يغرق في ذلك، سواء في أثناء ما يسمى باللعب الإيهامي، أو عندما يقوم بتقليد الكبار. ويستغرق هذا النشاط الرمزي التخيلي معظم وقت الطفل في هذه المرحلة، فعندما يقدم لك طفل قطعة من الصلصال مثلا على أنها كعكة، ويطلب منك أن تأكلها، أو عندما يجعل من إبريق الشاي اللعبة، إبريقا حقيقيا مليئا بالشاي، ويصب منه وبتظاهر بالشرب، أو عندما يجعل من قلم طويل وقلم قصير كائنات تمشي، وتتحدث كما لو كانت أبا وطفلة أو-أخيرا-عندما تمسك طفلة بدميتها، وتجعل منها ابنتها، وتتظاهر بأنها أمها فترضعها، أو تلبسها أو تضربها.. . في كل هذه المواقف، يمارس الطفل نشاطا تخيليا رمزيا يتميز به سلوكه في هذه المرحلة. ويحصر بياجيه النشاط التخيلي الرمزي للطفل في هذه المرحلة في خمسة أشكال هي: التقليد في غير وجود النموذج، واستحضار الصور الذهنية للأشياء في حالة غيابها والرسم التخيلي، واللعب الإيهامي، واللغة (Piaget 1970)

إن هذه الوظيفة الرمزية في نمو الطفل المعرفي في هذه المرحلة، تجعله يأخذ بعدا جديدا هاما يختلف تماما عنه في مرحلة المهد. وتؤدي هذه القدرة الجديدة وظائف متعددة في حياة الطفل في هذه المرحلة. فهي تساعده على أن يزاول نشاطه بمستوى جديد. فقد أصبح نشاطه الآن غير مقصور على البيئة المباشرة، بل أصبح بإمكانه أيضا أن يتناول الماضي

والمستقبل، وأن يتحدث عن الأشياء غير الحاضرة. ذلك أن بإمكانه الآن أن يصور شيئا، أو حدثا غير موجود «هنا والآن»، عن طريق كلمة أو أي رمز آخر. ليس هذا فقط، بل أن مثل هذا النشاط المعرفي الرمزي يؤدي للطفل وظائف أخرى غير معرفية. وسوف نفيض في تفصيل ذلك عند تتبع هذا النشاط في مجالاته المختلفة التي سبق أن أشرنا إليها، وهي المجال اللغوي والمجال الاجتماعي ((التقليد) ومجال اللعب وكذلك في الأحلام وفي الرسوم التي يقوم بها الطفل.

المفاهيم. المفهوم هو مجموع الصفات المشتركة بين «أشكال تصورية عامة» أو «صور ذهنية» أو «رموز»، فمفهوم الكلب مثلا يشير إلى مجموع الصفات أو الخصائص التي قد تجمع بين وجود الشعر والذيل، ووجود أربع قوائم واستطالة الوجه، والنباح مثلا. وعلى هذا النحو فإن «الحيوان» و «الإنسان» و «الطعام» كلها مفاهيم تعبر لا عن حدث معين بالذات، وإنما عن صفة أو صفات عامة تجمع بين عدد كبير من الأحداث.

على أننا يجب أن نتذكر هنا ملاحظة بياجيه عن المفاهيم التي يكونها الطفل في هذه المرحلة، ومدى قصورها عن أن تكون ممثلة تمثيلا واقعيا كاملا للأشياء التي تعبر عنها، فهي في الواقع تمثل معرفة الطفل عن هذه الأشياء. ومعرفة الطفل في هذه المرحلة-كما سنوضح فيما بعد-هي من القصور والذاتية بحيث تجعل من المفاهيم التي يكونها الطفل شيئا بعيدا جدا عن الموضوعية. ولنضرب مثلا بالكلب مرة أخرى. إن مفهوم «الكلب» بالنسبة لطفل ما قد يشير إلى مخلوق صغير ذي شعر كثيف، اقترب منه، وأخذ يلعق يديه ويهز له ذيله، في حين أن نفس الكلمة قد ترمز بالنسبة لطفل آخر إلى ذلك الوحش الكاسر الذي هجم عليه مرة وأثار لديه ذعرا شديدا. حقا إن كلا المفهومين يتضمن عناصر مشتركة: أربع قوائم وذيل وقدرة على الجري ونباح.. . الخ. إلا أن مفهوم كل من الطفلين عن الكلب يختلف عن مفهوم الآخر. ويرجع ذلك إلى أن المفاهيم غد الأطفال لا يرجع تكوينها إلى الصفات الموضوعية للأشياء بقدر ما يرجع إلى معرفة الطفل عن هذه الأشياء. أو بمعنى آخر خبرته الذاتية بها (ألا نقع نحن الكبار في نفس الشيء أيضا عندما تتعلق المفاهيم بالأفكار المجردة كالحرية والديمقراطية وغيرها؟!).

القواعد: القاعدة أساسا هي عبارة تتعلق بالمفاهيم. أي تتناول المفاهيم في علاقات مع بعضها البعض. بمعنى آخر، هي أحكام تصدر بشأن هذه المفاهيم، شأنها في ذاك شأن القضايا المنطقية التي تتناول مفهوما معينا في صورة موضوع، ومفهوما آخر في صورة محمول، مثلا «الماء رطب»«الشتاء بارد»، النار تحرق» ولاشك في أن هذه الأحكام، أو القواعد، شأنها شأن المفاهيم تختلف في مدى وقتها، واتساع دائرتها، باختلاف مراحل النمو. وسوف نعرض فيما بعد لطبيعة الأحكام العامة، أو القواعد التي تصدر عن الطفل في هذه المرحلة. على أن ثمة ملاحظة نريد أن نسوقها هنا، وهي أ ن كلا المفاهيم والقواعد تنمو بناء على عمليات معرفية أشد بساطة قبل أن تصبح وحدات معرفية تدخل في عمليات أخرى أكثر تعقيدا. كما أن جميع الوحدات المعرفية ليست ثابتة. بل تخضع لعملية تطور مستمرة في داخل النشاط المعرفي العام. وعلى ذلك فلا يوجد حد فاصل جامد بين الوحدات المعرفية، والعمليات المعرفية. على أن ذلك قد يتضح بدرجة أكبر عندما نتحدث عن العمليات المعرفية ذاتها.

العمليات المعرفية:

يتضمن النشاط المعرفي كما سبق أن أشرنا وجود عمليات معرفية إلى جانب الوحدات المعرفية. ويمكن حصر تلك العمليات فيما يلي: الإدراك، والتذكر والاستدلال والتبصر والاستبصار. وبالرغم من أن هذه المصطلحات تعتبر مألوفة إلى حد ما إلا أن تعريفها بعبارات محددة، سوف يساعد (بلا شك) على زيادة الإيضاح عندما يتحدث عن خصائص النشاط المعرفي سواء في هذه المرحلة، أو في المراحل التالية. وفيما يلي تعريف مختصر لكل عملية من ة هذه العمليات: الإدراك: هو العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم، وتفسير البيانات التي تصلنا من كل من البيئة الخارجية والبيئة الداخلية عن طريق الحواس. التذكر: هو العملية التي تشير إلى اختزان واستدعاء المعلومات التي تأتينا عن طريق الإدراك. الاستدلال: هو العملية التي تشير إلى استخدام المعرفة في إجراء الاستنباط والوصول إلى النتائج.

التبصر: هو العملية التي تشير إلى تقييم الأفكار والحلول من حيث

الكيف.

الاستبصار: ويشير إلى اكتشاف علاقات جديدة بين وحدتين أو أكثر من المعرفة. [1]

والآن بعد أن تعرفنا على محتوى النشاط المعرفي سواء من حيث الوحدات الأساسية، أو العمليات التي تستخدم فيها تلك الوحدات، فإننا نكون في موقف يسمح لنا بالتعرف على الخصائص المميزة لنمو ذلك النشاط عند طفل ما قبل المدرسة.

خصائص النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة

قبل أن نتحدث عن الخصائص المميزة لنمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، لابد من أن نتذكر أولا أن طفلنا هذا (وقد أصبح الآن يملك ناصية القدرة على استخدام الوحدات المعرفية من صور ذهنية ورموز ومفاهيم وقواعد)، صار عليه الآن ليس فقط أن يدرك وأن يتذكر، بل أيضا أن يفكر، (يخلص إلى نتائج من مقدمات معينة)، وأن يحكم ويقرر، ذلك بناء على ما تفرضه عليه ظروف البيئة سواء أكانت مادية أم اجتماعية.

على أن طفلنا هذا لم يكن موجودا في هذا العالم من قبل. ومعنى ذلك أن خبرته به خبرة جديدة وقاصرة. إنه لم يتمثل بعد القوانين والقواعد التي تحكم الأوضاع في عالمه المحيط به. فإلى أي شيء يحتكم إذن، إذا ما أراد أن يستنتج أو يفكر أو يقيم؟ ماهر إطاره الرجعي عندما يدرك الظواهر من حوله، وتكون مفاهيمه عن تلك الظواهر، ويتذكر ما من به من خبرات، ويتصور أو يتخيل صفات، أو أوضاع لما يحيط به من كائنات ؟ ليس له في الواقع من إطار رجعي سوى خبرته الذاتية، أي ذاته وما يدركه عنها بشكل مباشر. إنه في ذلك يكون أشبه بالإنسان البدائي، الذي فسر ظواهر الكون على شاكلته. فالأشياء بالنسبة لطفلنا هذا هي ما يبدو له منها، وليس ما يكون عليه قوامها في ذاته: فهي صغيرة إذا بدت له صغيرة؟ وهي هي نفسها كبيرة إذا بدت له كبيرة، وهكذا. وقيمة الشيء هي ما يعنيه هذا الشيء بالنسبة له وليس بالنسبة للآخرين. وكل شيء حوله يمكن أن يتكلم، وأن ينام، وأن يأكل وأن يشرب... تماما كما يفعل هو، ولو كان هذا الشيء دمية أو حتى حجرا. وهكذا، من وجهة نظره يكون إدراكه للأشياء وتصوره

إياها وتقييمه إياها..

ذلك هو-إجمالا-ما توصل إليه بياجيه من حيث الخصائص التي تميز النمو المعرفي لطفلنا في هذه المرحلة، وإن كان بياجيه قد توصل إلى هذه النتائج ليس عن طريق الاستدلال المنطقي الذي قمنا به نحن هنا، وإنما عن طريق الملاحظات والتجارب التي أجراها على أطفاله والتي كررها تلاميذه على أطفال آخرين، والتي يمكن أن نقوم بها نحن أيضا، لما فيها من طرافة، ولما لها من أهمية، ولما هي عليه من سهولة وبساطة معا. وفيما يلي تفصيل للخصائص التي يتميز بها النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة مدعما بالتجارب التي أجراها بياجيه أو أحد تلاميذه في هذا الصدد.

التفكير الأرواحي Animistic Thinking

لعل إسقاط الطفل نفسه على الكون المحيط به، وتفسير كل شيء على شاكلته يظهران أشد ما يظهران في إسباغه الحياة على الأشياء الجامدة. وهناك حديث طريف بين بياجيه وطفل في هذه المرحلة.

بياجيه: هل تتحرك الشمس

الطفل: نعم عندما يسير الواحد منا، فإن الشمس تتبعه. وعندما يدور تدور معه. ألا تتبعك أنت أيضا؟

بياجيه: لماذا تتحرك (الشمس)؟

الطفل: عندما يمشي أحد تذهب هي أيضا

بياجيه: لماذا تذهب؟

الطفل: لكي تسمع ما نقول

بياجيه: هل هي حية؟

الطفل: طبعا وإلا لما تتبعتنا ولما أنارت (Piaget 1960)

ولعل الطفل في هذه الحالة قد أسبغ الحياة على الشمس، لأنها ظاهريا تتحرك، والحركة صفة من صفات الأشياء الحية. إلا أن الطفل في هذه المرحلة قد يسبغ الحياة أيضا على أشياء فد لا تكون لها علاقة بالكائنات الحية. فقد يتخيل في قلم طويل وقلم قصير مثلا طفلا يسير مع أبيه-كما سبق أن ذكرنا-أو في قطعة من الحجر سلحفاة سبق أن رآها عند زيارته لحديقة الحيوان. ليس هذا فحسب، بل قد يتخيل في الأشياء الحية ذاتها،

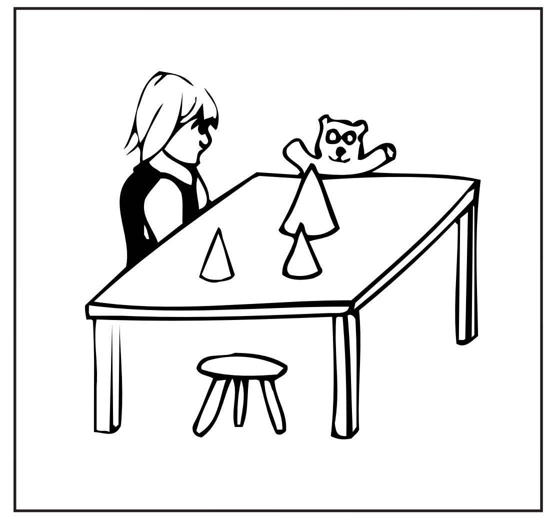
حياة أشبه بحياة الإنسان. فالطيور تتكلم، والقطط تبكي، ويمكنك أن تحكي له قصة كاملة على لسان الحيوان. وإذن فهو يسبغ حياته على جميع الكائنات من حوله. وسوف يتضح ذلك بشكل أحسن عندما نتناول موضوع اللعب الرمزي أو اللعب الإيهامي عند طفلنا هذا.

على أن بياجيه يرجع هذه الظاهرة إلى أن أطفال هذه المرحلة يعتمدون في تفكيرهم على الحدس أو البداهة (Intuition) وليس على المنطق. بمعنى أنهم يعتمدون على حواسهم وتخيلهم وبدا هتهم، اكثر مما يعتمدون على المنطق. وسنعالج هذه النقطة بتفصيل أكبر عندما نكون قد فرغنا من الخصائص المميزة للنمو المعرفي عند الطفل في هذه المرحلة.

التمركز حول الذات Egocentrism

لا يقصد بياجيه بذلك أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون أنانيين، بل يقصد فقط أنهم يدركون العالم من منظورهم الخاص. والواقع أن هذا المفهوم يمكن تعميمه مع ذلك على سلوك الطفل الاجتماعي، وليس فقط على سلوكه المعرفي. ولكن حتى في هذا المجال الاجتماعي لا يتضمن هذا المفهوم معنى الأنانية. وسوف نوضح ذلك عند الكلام عن مظاهر النمو الأخرى. أما الذي يهمنا الآن فهو معناه بالنسبة للنمو المعرفي. إنه يعني أن الطفل لا يستطيع أن يأخذ وجهة نظر الآخر في إدراكه للأشياء. مثلا إذا سألت طفلا في سن الثالثة، وهو يقف أمامك عن يده اليمنى ويده اليسرى، فإنه يعطيك الجواب الصحيح. ولكن إذا سألته بعد ذلك (وهو لا يزال مواجها لك) عن يدك اليمنى ويدك اليسرى، فإنه يشير إلى اليد المقابلة ليده في كل حالة مخطئا في تحديد اليمنى واليسرى بالنسبة لك بالطبع، ذلك أنه لا يستطيع أن «يتصور» أنه يقف أمامك. لا يستطيع أن يخرج عن منظوره هو الخاص.

تجربة لبياجيه يمكن أن تجريها أنت أيضا. وتسمى بتجربة الجبال الثلاثة، في هذه التجربة يجلس الطفل على كرسي في مواجهة المائدة التي وضع عليها ثلاثة نماذج مختلفة للجبال (انظر الشكل 6- 2)، وحول المائدة توضع ثلاثة كراسي أخرى تجلس على) حدها دمية. تعرض على الطفل رسوم تمثل هذه الجبال منظورا إليها من الجوانب المختلفة للمائدة. يطلب



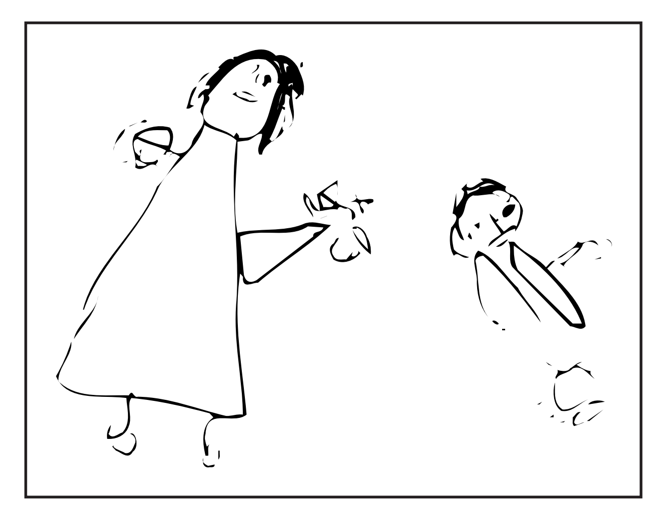
الشكل (6 - 2) مشكلة الجبال الثلاثة

من الطفل أن يختار الرسم الذي يصور منظور الجبال بالنسبة للدمية (الجبال كما تراها الدمية). وستجد أن طفلنا (في مرحلة ما قبل المدرسة) لا يقع اختياره إلا على الرسم الذي يصور منظوره هو. ولا يستطيع طفل أن يصل إلى الإجابة الصحيحة لهذه المشكلة قبل أن يبلغ السابعة أو الثامنة من عمره.

ويظهر هذا التمركز حول الذات أيضا في رسوم الأطفال. فرسوم الأطفال في هذه المرحلة تتسم بالتسطيح والشفافية والمبالغة. فهو يرسم المنزل مثلا في شكل مستطيل مقسما إلى أقسام (غرف)، وكل ما بداخله ظاهر كما لو كان هذا المنزل مبنيا من مادة شفافة. ذلك أن الطفل لا يجد ما يمنعه من أن يظهر ما يريد أن يعبر عنه. فهو لا يتقيد بالأوضاع الموضوعية بل بما يريد هو. فذاته هي المرجع وليس الموضوع الخارجي.

أطلب من الطفل في سن أربع سنوات أو خمس أن يرسم لك نفسه وهو يلعب «المساكة» مع.. . (أذكر له اسم طفل آخر يعرفه)، «المساكة» هي لعبة يحبها الأطفال في هذه المرحلة، وتعني التحاور و الملاحقة بين طفلين في محاولة إمساك أحدهما بالآخر. وسوف تجد غالبا أن هذا الطفل سيجعل من اليد التي تمسك، وكذلك من أصابعها شيئا أكبر بكثير في الحجم من

اليد التي لا تمسك. وقد لا يجعل للطفل الذي يمسك به يدين بالمرة. (أنظر الشكل 6- 3) أطلب من نفس الطفل أن يرسم لك نفسه في الروضة (إذا كان يذهب إلى إحدى رياض الأطفال) والمعلمة جالسة في مواجهة الأطفال وسوف تجد الطفل يرسم لك حجم المعلمة، وبكاد يقرب من حجم جميع أطفال الصف معا. مثل هذه المبالغة في الرسم (زيادة أو نقصانا) هي تعبير بشكل أو بآخر عن قيمة الشيء الذي يبالغ الطفل في إظهاره. وقيمة الشيء-كما سبق أن قلنا-هي ما يعنيه الشيء بالنسبة للطفل، وليس لما هو عليه في واقع الأمر.



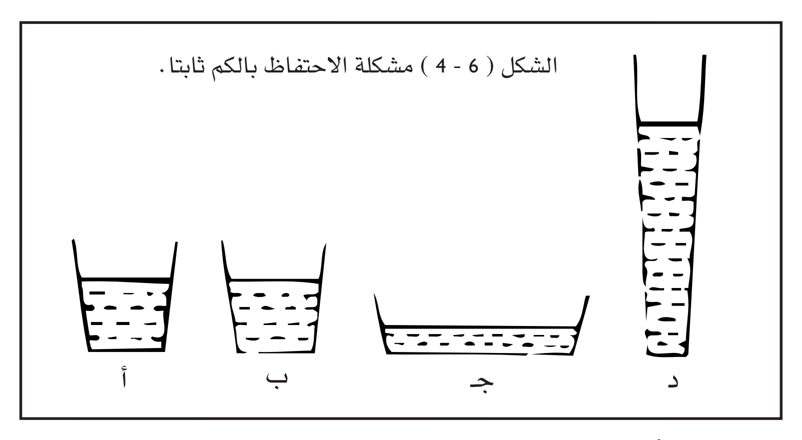
الشكل (6 - 3) رسم لطفلة عربية في الثالثة و النصف من العمر.
ويلاحظ كيف أن الطفل جعل من اليد التي تمسك.. وكذلك من أصابعها شيئا أكثر بكثير من تلك التي لا تمسك. كما ان الطفل الذي يمسك ليست له بدانة بنفس الضخامة.

مشكلة الاحتفاظ Conservation Problem

إن أهم إنجاز بالنسبة للطفل من الناحية المعرفية-في رأي بياجيه-هو تكوين مفاهيم ثابتة مستقرة في مواجهة التغيير المستمر الذي يحدث في البيئة. ولقد نجح الطفل في المرحلة السابقة في تكوين مفهوم مستقر ثابت بالنسبة لبقاء الأشياء حتى عند غيابها عن حواسه (مفهوم بقاء الشيء

انظر الفصل الثاني من هذا الكتاب). ولكن ما إن يحل الطفل مشكلة «بقاء الشيء» (في نهاية المرحلة السابقة) حتى يواجه مشكلة أخرى في هذه المرحلة، وهي مشكلة بقاء «صفات» الأشياء مثل الكم والعدد والوزن و والحجم. والمقصود بذلك بالطبع هو قدرة الطفل على «الاحتفاظ» بهذه الصفات ثابتة «في ذهنه» بالرغم من التغير الظاهري لها. وطفلنا في هذه المرحلة لا يستطيع أن يقوم بذلك الاحتفاظ. وإليك البيان.

يعرض على الطفل إناءان متماثلان (أ، ب) مملوءان بكميتين متساويتين من السائل كما هو موضح في الشكل (6- 4).



الشكل (6 - 4) مشكلة الاحتفاظ بالكم ثابتا.

يسأل الأطفال عما إذا كان الإناءان مملوءين بنفس القدر. ويجيب معظم الأطفال على هذا السؤال بالإيجاب. ثم يصب السائل الموجود في أحد الإناءين (وليكن ب) في إناء ثالث (ج) وهو أقصر وأشد اتساعا. ثم يسأل الطفل مرة أخرى عما إذا كان الإناءان (أ، ج) يحويان نفس القدر، ويجيب الطفل بالنفي مؤكدا على أن ما بالوعاء (ا) أكثر.

وبنفس الطريقة يصب السائل مرة أخرى في وعائه الأصلي (ب) وعندئذ يؤكد الطفل مرة أخرى على أن الوعاءين (أ، ب) مملئان بنفس القدر. ثم يصب السائل مرة أخرى من الوعاء (ب) إلى الوعاء (د) ويسأل الطفل فيقرر أن ما بالوعاء (د) أكبر مما في الوعاء (أ). وهكذا، يظل الطفل يحكم على كمية السائل بناء على ما يظهر له بالرغم من أن الكمية هي، وأن التغيير يحدث أمامه ويتم بمشاهدته. إنه لا يستطيع أن يكون بعد مفهوما

ثابتا عن الكم، بصرف النظر عن التغيرات المظهرية. إنه لا يستطيع أن يحتفظ بالكم ثابتا إزاء التغير الذي يتم في المظهر. إن الطفل لا يستطيع بعد أن يعالج بكفاءة التغيرات التي تحدث في العالم الطبيعي.

تجربة أخرى لزيادة الإيضاح، وبلغة بياجيه نفسه:

«كأسان صغيرتان أ، آ متماثلتان من حيث الشكل والحجم. تملأ كل منهما بعدد متساو من الخرز. ويؤمن الطفل على هذه المساواة، حيث أنه هو الذي ملأ الكأسين بنفسه. مثلا. كان كلما وضع خرزة في الكأس أ بإحدى يديه وضع مثلها في الكأس آ بيده الأخرى. بعد ذلك يفرغ ما في الكأس أ في كاس أخرى (ب) يختلف شكلا، في حين تبقى الكأس الممتلئة كمعيار. إن الأطفال في سن من أربع إلى خمس سنوات يستنتجون عندئذ أن كمية الخرز قد تغيرت، وذلك بالرغم من انهم يكونون متأكدين من أن خرزة واحدة لم تضف أو تحذف، فإذا كانت الكأس ب طويلة ورفيعة فسوف يقولون إن «الخرز فيها أكثر من ذي قبل «لأنها» «أعلى»أ و أن الخرز فيها أقل لأنها «أرفع» ولكنهم يتفقون على أي حال على عدم القدرة على الاحتفاظ بالكم ثابتا (بمعنى أن الكمية الكلية للخرز في نظرهم قد تغيرت (1947 Piaget).

إن الطفل يقيم تقريره فيما يتعلق بكمية الخرز (أو الماء) في الكأس، على إدراكه للمستوى الذي يصل إليه أي منهما. على أن المسألة ليست ببساطة مسألة خداع للبصر. إن الذي يحدث-تبعا لرأي بياجيه-هو أن الطفل «يركز» (Centers) انتباهه (أو تفكيره) على مظهر واحد للمشكلة، وهو مظهر الارتفاع ويغفل المظاهر الأخرى كالتي تتعلق بالسعة في كل من الكأسين. وإذا فرض وأن فرغت الكأس (ب) في هذه التجربة الأخيرة، من كأس أخرى أطول وأرفع أمن الكأس (ب) ولتكن (ج)، فإن الطفل قد يقول: إن الخرز في هذه الكأس الأخيرة (ج) أقل منه لأنها «أشد ضيقا». أن انتباه الطفل هنا قد «تركز» على السعة وليس على الارتفاع. أي انه في كل حالة لا يستطيع إلا أن «يركز» على بعد واحد فقط. أو بمعنى آخر لا يستطيع أن يستوعب أكثر من ناحية واحدة فقط من المشكلة في كل مرة.

ولا يقتصر هذا الموقف على مشكلات الكم فقط، بل يمكن إجراء مثل

هذه التجارب على أية صفة أخرى كالحجم والوزن والعدد والمساحة وهي جميعا تجارب متشابهة في خطواتها. ففي كل حالة تتضمن المشكلة ثلاث خطوات:

1- أن يطلب من الطفل التحقق من أن هناك مقدارين متساويين (في الوزن أو الحجم، أو في العدد أو في الكم)، ويستطيع معظم الأطفال في سن الرابعة أن يفعل ذلك.

2- يعاد تشكيل مادة التجربة تحت سمع وبصر الطفل. وأحيانا ما يحدث ذلك بواسطة الطفل نفسه كأن يقوم بوزن المادة مثلا ووضعها في الآنية كما سبق أن رأينا.

3- يطلب من الطفل أن يحكم على ما إذا كان المقداران اللذان يبدوان الآن مختلفين شكلا، لا يزالان متساوين.

وفي جميع الحالات بالطبع يفشل الطفل-كما سبق أن رأينا-في إدراك حقيقة أن المقدارين يظلان متساوين عندما يختلفان من حيث الشكل الظاهري. ويمثل الشكل (6- 5) جميع الأحوال التي يواجه فيها الطفل مشكلة الاحتفاظ.

طريقة أخرى لوضع المشكلات المعروضة سابقا، هي أن يطلب من الطفل أن يتصور عودة المادة إلى ما كانت عليه سابقا. أي أن السائل في الإناء (ج) مثلا قد أعيد إلى الكأس أ. إن هذه العملية بالطبع تعيدنا إلى الوضع الذي بدأنا منه، مبرهنين بذلك على أن مقدار الماء، أو الخرز الذي يوجد الآن في الإناء المختلف شكلا هو نفسه الذي كان في الإناء المتماثل شكلا. هذه القدرة على تصور أو تخيل إمكانية عكس العملية التي قمنا بها توا، يسميها «بياجيه» بالمعكوسية (Revesibility) بمعنى أن كل عملية يمكن عكسها أو إرجاعها إلى أصلها دون حدوث أي تغيير. إن طفلنا في هذه المرحلة لا يستطيع أن يتصور ذلك. أي أنه لو سئل «ماذا يحدث لو أننا أعدنا الماء (مثلا) إلى الإناء (أ)؟ فإنه لا يستطيع أن يتصور أنه سيعود إلى ما كان عليه.

مثال عن «المعكوسية» من الحياة اليومية. سئل طفل عمره أربع سنوات «هل لك أخ ؟» «فأجاب» «نعم» ثم سئل بعد ذلك «ما اسمه»؟ فقال «أحمد»، ولكن عندما سئل «هل أحمد له أخ ؟» قال «لا»!

١- الاحتفاظ بالمادة ثابتة



أ- يقدم المجرب كرتين متماثلتين من البالستيسين. يقرر المفحوص انهما يحتويان على نفس القدر من البلاستيسين.

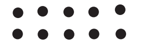
ب- يغير شكل احدى الكرتين يسأل المفحوص عما اذا كانتا لاتزالان تحتويان على نفس القدر.

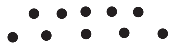
2- الاحتفاظ بالطول ثابتا

أ- توضع عصوان متوازيان امام المفحوص. يقرر المفحوص انهما متساويتان.

ب- تحرك احدى العصوين الى اليمين ويسال المفحوص اذا ماكانتا لا تزالان متساويتين في الطول.

3- الاحتفاظ بالعدد ثابت





أ- صفان من الكرات الصغيرة التي توضع كل واحدة منها في مقابل الاخرى تماما ويقرر المفحوص ان كل صف يساوي الثاني في العدد.

ب- يطول او يقصر احد الصفين ويسال المفحوص اذا كل صف مازال يحتوي على نفس العدد.

4- الاحتفاظ بالكم ثابتا





أ- اناءان يملآن بنفس القدر من الماء.يقرر المفحوص انهما متساويان.

ب- يصب محتوى احدي الاناءين في وعاء طويل ويسأل المفحوص عما اذا كان كل من الوعائين لايزال يحتوي على نفس القدر.

5- الاحتفاظ بالمساحة ثابتة





أ- يكون لدى كل من المجرب المفحوص قطعة من الورق الكارتون تصف المكعبات على كل قطعة في وضع متماثل يسال المفحوص اذا كانت المساحة المتبقية من نل قطعة مساوية للأخرى.

ب- يبعثر المفحوص المكعبات الموجودة على احدى القطعتين من الورق ويسال المفحوص نفس السؤال.

شكل (6 - 5) تلخيص للانواع المختلفة لمشكلات الاحتفاظ التي بحثها بياجيه

التفكير «الحدسي» (Intuitive Thinking)

ويخلص بياجيه من جميع تلك الظواهر إلى أن الطفل في هذه المرحلة لا تكون قد نمت لديه بعد الأبنية المعرفية، التي تمكنه من أن يأخذ في الاعتبار «ذهنيا»، جميع العلاقات المتضمنة في الموقف (الارتفاع والسعة والمعكوسية معا في التجارب التي ذكرناها مثلا). إنه إذا فعل ذلك فإنه يكون قد «تحرر من التركيز» (Decenter) ولكنه لا يفعل لأن البناء المعرفي للطفل يكون في هذه المرحلة قائما على أساس من المظهر السطحي (الارتفاع وحده أو السعة وحدها) فالطفل في هذه المرحلة يعتمد في تفكيره بشكل أكبر على حواسه، وتخيله أكثر من أي شيء آخر. وهذا النوع من التفكير هو ما يسميه بياجيه بالتفكير«الحدسي». والتفكير الحدسي هو ذلك الذي «يخمن» فيه الطفل الحل بناء على ما تظهره له حواسه. وليس قبل أن يصل الطفل إلى سن السادسة أو السابعة يصبح في إمكانه أن يكون أنساقا (Systems) من العلاقات يقيم عليها تفكيره. إن تفكيره عندئذ يكون تفكيرا منطقيا وليس حدسيا. ذلك أن تكوين مثل هذه الأنساق من العلاقات هو عملية عقلية أو عملية معرفية، لا قبل لطفلنا هذا بها، وإنما هي الخاصية المميزة لطفل المرحلة التالية.

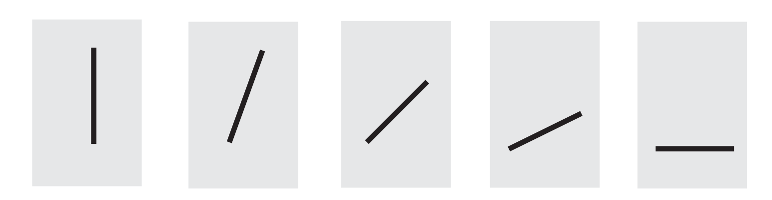
تطبيقات عملية:

فيما يلي بعض الملاحظات العابرة عما قد يتبعه الآباء والمعلمون مع أطفال هذه المرحلة، مما قد يكون له صلة مباشرة بما سبق أن أوردنا من خصائص النمو المعرفي لهم. وليس المقصود هنا أن نستقصي التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه، فقد كان هذا الهدف موضوع دراسات مستفيضة قام بها كثير من التربويين وعلى رأسهم الأستاذ الكيند (Elkind) من جامعة «تفتس» بالولايات المتحدة الأمريكية (Tufts University)، وإنما قصدنا فقط إيراد بعض الملاحظات عن أمور قد نتبعها جميعا مع الأطفال كجزء من الممارسات اليومية العادية، مما قد تنعكس نتيجته علينا بالإحباط في كثير من الأحيان، وعلى الطفل، بالتالي، في صورة عقاب إذا اشتد بنا ذلك الإحباط.

وأول هذه الملاحظات ما قد نتبعه مع الطفل من وسائل الترهيب (أو

التهديد) لكي يقوم بما نريد أن يقوم به؛ فنقول له، مثلا، «افعل كذا لكي نعطيك كذا» (مما يحبه هو)، أو إذا لم تأكل (مثلا) فسوف لا نأخذك معنا اليوم إلى السوق.. . وهكذا. وكأننا بذلك نفترض أن لدى الطفل في هذه المرحلة تصورا أو إدراكا واضحا للتتابع الزمني للأحداث، وهو ما لا يستطيعه. ولإثبات ذلك يمكنك أن تقوم بالتجربة الآتية: في الشكل (6- 6) مجموعة من البطاقات مرسوم على كل منها عصا في مرحلة معينة من مراحل سقوطها. والتتابع الزمني لسقوط العصا كما هو موجود في الشكل هو التتابع الصحيح بالطبع. أخلط هذه البطاقات وضعها أمام طفل في المرحلة التي نتحدث عنها، واطلب منه ترتيبها حسب زمن حدوث عملية السقوط في التتابع الصحيح. سوف تجد أن مثل هذا الأمر يصعب تحقيقه على طفلنا هذا.

شكل (6 - 6) بطاقات سقوط العصى



ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يصعب عليه أن يدرك أن الأفعال قد تتبع تسلسلا زمنيا معينا. وقد سبق أن أوضحنا أن طفل هذه المرحلة لا يستطيع أن يأخذ بعين الاعتبار عدة علاقات في نفس الوقت، وأن يقيم تفكيره على مثل هذا التصور. ولا شك في أن هذا التسلسل الزمني لحدث وقوع العصا هو مجموعة علاقات من هذا النوع. كيف إذن نتصور أن يفهمنا الطفل عندما نضعه أمام مثل هذه العلاقات المعقدة؟ !

ويحدث المثل أيضا عندما نطلب من الطفل أن يدرك ترتيبا معينا للأشياء تبعا لأطوالها. وقد يقع في هذا الخطأ، عن غير قصد، كثير من معلمات الروضة عندما يطلبن من الأطفال أن يقفوا بترتيب أطوالهم. إن الأطفال سوف يستجيبون مبدئيا لتعليمات المعلمة مادامت قد وضعت كلا في مكانه. وقد تقتنع المعلمة عندئذ أن الأطفال قد استوعبوا بالفعل مفهوم الترتيب

تبعا للطول. ولكن الأمر سوف يكون مضحكا حقا عندما يتخلف بعض الأطفال عن الحضور. سوف تكتشف المعلمة عندئذ أن الأطفال لم يستوعبوا مفهوم الترتيب تبعا للطول وإنما تعلموا ببساطة: من يقف خلف من!

تلك بعض الملاحظات العاجلة وسوف نعود مرة أخرى إلى التطبيقات عندما نتعرض في الفصل الأخير من هذا الكتاب لرعاية الطفل في هذه المرحلة.

ثالثا: النمو اللغوي

تناولنا في الفصل الثالث النمو اللغوي عند طفل المهد، فيما يسميه بياجيه بالمرحلة الحسية الحركية للنمو المعرفي. وتركنا الطفل في تلك المرحلة وباستطاعته أن يكون جملة من كلمتين. وكان موقفنا من النظريات التي تفسر إكساب اللغة عند الطفل، هو أن أية واحدة منها لا تكفي وحدها لتفسير جميع مظاهر هذه المهارة. وهدفنا الآن هو استكمال مظاهر النمو اللغوي عند طفل ما قبل المدرسة، وذلك تمهيدا لمناقشة الآتي: 1- ما تعكسه هذه المظاهر من خصائص النمو النفسي في هذه المرحلة بشكل عام، 2- الوظائف التي تؤديها اللغة في حياة الطفل في هذه المرحلة.

بعد سن الثانية تنمو مفردات الطفل بسرعة كبيرة، إذ يضيف الطفل الجديد إلى تلك المفردات يوميا. ويصل متوسط عدد المفردات في سن الثانية والنصف إلى أربعمائة كلمة تقريبا بعد أن كان خمسين فقط في سن السنتين. وببلوغه الثالثة يمكن أن تصل حصيلة الطفل من المفردات إلى ألف كلمة في المتوسط. وفيما بين الثانية والثالثة يزداد أيضا عدد الكلمات التي يمكن أن يركب منها الطفل جملة مفيدة. فبعد أن كان يبدأ بكلمتين يصبح في مقدوره تكوين جملة من ثلاث أو أربع كلمات. كما يصبح 80٪ من كلامه تقريبا مفهوما حتى بالنسبة للغرباء. ولا يصل الطفل إلى الرابعة إلا ويكون قد أتتقن اللغة تماما.

اللغة وخصائص النمو في هذه المرحلة:

على أن ظاهرة عامة تبدو في هذه المرحلة-من الثانية إلى الرابعة-وهي أن الأطفال لا يستعملون التراكيب اللغوية الصحيحة. إن لهم تراكيبهم

الخاصة التي لا تتفق وقواعد التركيب عند الكبار سواء كان ذلك فيما يتعلق بالكلمات، أو بالجمل. فأنت تسمع الطفل في هذه المرحلة مثلا يقول «أحمرة» بدلا من «حمراء» «وقلمات» بدلا من «أقلام» وهكذا.

كذلك يفعل الطفل في تركيب الجمل. فقد يعمم مثلا استعمال كلمة «لا» للنفي في جميع الحالات فيقول: «بابا لا» و هو يعني «بابا غير موجود» أو«حما لا» أي «لا أريد أن استحم» أو «دينا لا» أي «ليست دينا التي فعلت هذا»[2]. وقد استلفتت هذه الظاهرة نظر علماء النفس اللغويين كظاهرة ذات دلالة خاصة في تفسير العملية التي يكتسب بها الطفل لغته. إن الطفل في مثل هذه الحالات إنما يبتدع صيغة للتعبير عن أفكار ربما لم يكن قد سبق له أن استمع إليها أبدا من الكبار المحيطين به. وإذا كان لهذه الأخطاء أن توحي بشيء فإنما توحي بأن الأطفال تشغلهم بالفعل مسألة إكساب قواعد التراكيب اللغوية. فبناء على ما يسمعونه من نماذج لغوية، يقومون بعمل فروض معينة ثم يضعون هذه الفروض موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي. إنهم يحاولون أن يطبقوا تلك القواعد اللغوية التي بنوها لأنفسهم، في محاولات التعبير عن أفكارهم. وعندما يتضح لهم خطؤها، يعدلونها تعديلا يؤدي إلى تقريبها تدريجيا من تراكيب الكبار، إلى أن تصبح مطابقة لتراكيبهم (Lenneberg 1967). بعبارة أخرى فإن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها، ثم يطبق هذه القاعدة، وبعد ذلك يعدلها، إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار.

تلك هي في الواقع فكرة النظرية المعرفية في إكساب اللغة، التي سبق أن عرضناها في الفصل الثالث من هذا الكتاب. وهي تؤكد على أن للطفل دورا فعالا في اختيار المفردات والقواعد التي يتعلمها. إنه من غير المحتمل أن تكون تلك الأخطاء التي يقع فيها الطفل ناتجة عن تقليده للكبار في كلامهم، ولذلك فهم يستبعدون التفسير القائم على أساس عملية تعلم، قوامها التقليد أو التدعيم والتدريب. والواقع أنه على فرض أن للتدعيم دورا في إكساب الكلمات لمعانيها، فإن الأطفال لا بد من أن يعتمدوا على قدراتهم المعرفية الخاصة، ومهاراتهم في حل المشكلات، من أجل الوصول إلى قواعد يطبقونها في لغتهم الخاصة. ذلك أنه بدون قواعد، فإن الأطفال يصبحون غير قادرين على تنظيم كلماتهم والترجمة عن أفكارهم بعبارات

ذات معنى يمكن أن يفهمه الآخرون. باختصار إذن، فإن التقليد، أو المحاكاة قد تمد الأطفال باللبنات الأولى للغتهم، ولكن استخدام هذه اللبنات في بناء الشكل الذي يمكن من خلاله ترجمة أفكارهم إلى كلمات، إنما يعتمد على جهدهم الخاص. وهكذا يعكس استخدام الأطفال للرموز اللغوية، نزعتهم الأساسية إلى تأكيد الذات والسيطرة التي اعتبرناها المحور الرئيس للنمو في هذه المرحلة.

وظائف اللغة في هذه المرحلة:

ومن ناحية أخرى تعتبر اللغة في هذه المرحلة، أداة هي نفسها ذات فائدة كبرى في زيادة قدرة الطفل على السيطرة، ليس فقط على البيئة التي يعيش فيها، بل أيضا على دوافعه الخاصة. فبقدر ما يكون الأطفال قادرين على التعبير عن رغباتهم بوضوح، بقدر ما تكون الفرصة لديهم أكبر في إشباع حاجاتهم. ذلك أنه عندما يشعر الطفل بأن رغباته لم يستجب لها، فإنه يستطيع عندئذ أن يعبر عن ذلك إذا كان مالكا لناصية اللغة. والمشاعر التي يستطيع الطفل أن يعبر عنها، تصبح أكثر طواعية للضبط من تلك التي لا يستطيع الطفل أن يعبر عنها. وبذلك تزداد قدرة الطفل على السيطرة على دوافعه. كذلك يمكن للطفل في هذه المرحلة أن يوسط اللغة في ضبط مشاعره بطريقة أخرى. فالأطفال الذين يكون في مقدورهم أن يتحدثوا إلى أنفسهم قد يمكنهم أيضا من أ يسيطروا على مخاوفهم ويعدلوا من غضبهم ويخففوا من إحاطاتهم، وذلك عن طريق تكرار بعض العبارات المهدئة، التي كانوا قد سمعوها من إبائهم. فإذا فرض وأن عان طفل من ألم ما نتيجة لسقوطه أو اصطدامه بجسم صلب مثلا، ثم نظر اليد وقال عقب نظرة مشجعة منك «الكبار ما يعيطوش» (أي الكبار لا يبكون)، فيجب أن تعلم عندئذ أن هذا الطفل يبذل جهدا كبيرا للسيطرة عل حالته الانفعالية الخاصة.

اللغة والتواصل في هذه المرحلة:

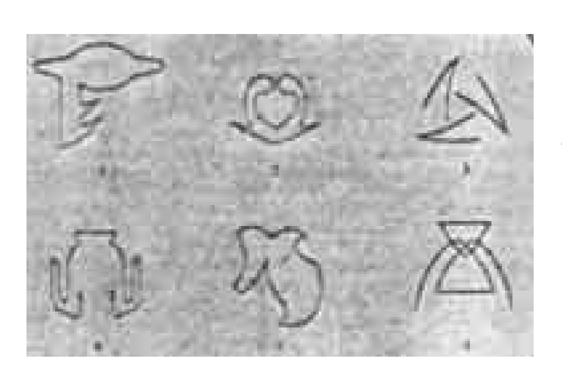
لقد سبق أن رأينا أن عملية التواصل بين الطفل والمحيطين به تبدأ قبل أن يكتسب الطفل القدرة على استخدام الرموز اللغوية. فقد كان في مقدوره

في المرحلة السابقة أن «يقرأ» الإشارات غير اللغوية من ابتسامات وإيماءات واتصال جسدي، كما كان في مقدوره أيضا أن يرسل مثل هذه الإشارات التي يستطيع الآخرون أن يقرءوها» عنه. إلا أن اكتساب اللغة يزيد بالطبع من قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين. ومع ذلك، فإن من الأهمية بمكان كبير أن تفرق بين الكفاءة في استخدام اللغة، وبين الاستخدام الفعال لها في التواصل. ذلك أن استخدام اللغة في التواصل يتضمن القدرة على أن يأخذ من يستخدمها وجهة نظر المستمع.

ولقد سبق أن قلنا: إن الطفل يملك ناصية التعبير اللغوي تقريبا في سن الرابعة أو حتى الثالثة والنصف، إذ يستطيع عندئذ أن يعبر عن مشاعره، ويعرف الآخرين باحتياجاته ويناقش بطريقة عامة ما يعتريه في يومه من خبرات وأحداث وبنود عامة.

ولكن حتى عندما يبلغ العاشرة من عمره فإنه لا يستطيع أن يصل إلى مستوى الكبير من حيث الكفاءة في التواصل. ذلك أنه لا يستطيع دائما أن يأخذ وجهة نظر الآخرين. كما أن قدراته في الإقناع ما زالت آخذة في النمو.

وتوضح لنا التجربة الآتية التي أجراها «كراوس» و «جلكسبرج» (1969 Krauss & Glucksberg) . الفرق بين الكفاءة اللغوية، والكفاءة في التواصل. في هذه التجربة يجلس طفلان كل منهما في مواجهة الآخر، ولكن تفصل بينهما شاشة تمنع كلا منهما من رؤية الآخر. وأمام كل من الطفلين وضعت مجموعة من ستة مكعبات خشبية مرسوم على كل منها شكل مختلف (انظر الشكل 6- 7).



شكل (6 - 7) الاشكال المستخدمة في تجربة كراوس و جلكسبرج.

وقد رصت هذه المكعبات أمام الطفل الأول بنظام معين في حين بعثرت أمام الطفل الثاني بغير نظام. وقد حدد دور الطفل الأول على أساس أنه هو (المتحدث)، وكان المطلوب منه أن يصف الأشكال الموجودة على المكعبات حتى يستطيع الطفل الثاني (المستمع)، أن يرتب مكعباته بنفس الترتيب الذي توجد عليه مكعبات الطفل المتحدث.

ولكي يحدد المتحدث ما يحتاج إليه المستمع، كي يرتب مكعباته بنجاح، لابد من أن يأخذ وجهة نظر المستمع. على أن تجربة كراوس وجلكسبرج أثبتت أن طفل ما قبل المدرسة لا يستطيع أن يحقق ذلك، أي أنه كمتحدث لا يستطيع أن يأخذ وجهة نظر المستمع. فالطفل الذي يحدد الشكل رقم (6) مثلا بأنه الشكل الذي «يشبه قبعة أمي» لا يدرك أن مثل هذه المعلومة عديمة الفائدة من وجهة نظر المستمع. وبالمثل بالنسبة للطفل الذي يصف الشكل رقم (5) بأنه ذلك الذي يشبه «الغليون» الجزء الأصفر من الغليون». ذلك أن إضافة كلمة «الأصفر» لا تعني شيئا بالمرة للمستمع لأن الأشكال جميعا مرسومة بالحبر الأسود على المكعبات الخشبية.

وقد استنتج الباحثان من ذلك كله أن أطفال ما قبل المدرسة، وإن كانوا يستطيعون أن يتحدثوا بطلاقة، إلا أنهم يجدون صعوبة كبرى في أن ينقلوا المعلومات إلى الآخرين. ذلك أنهم يكونون مقيدين بشدة بوجهة نظرهم الخاصة.

ولقد أكد نتائج هذه الدراسة البحث الذي أجراه «فلافل» , (Flavell, 1968). عندما وجد أن الأطفال في هذه المرحلة، عندما يريدون أن يصفوا لعبة لمستمع معصوب العينين، فإنهم لا يستطيعون أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الوضع الخاص للمستمع، فيقولون مثلا: «ثم عليك أن تحركها في هذه الجهة». فتحديد الجهة لمعصوب العينين لا يعني شيئا.

على أننا في الواقع قد لا نكون في حاجة إلى كل هذه التجارب، إذا ما لاحظنا بدقة أطفالا في هذه المرحلة وهم يلعبون معا. إن حديثهم غالبا ما يكون في هذه الحالة أشبه شيء بما نسميه «حديث الطرشان» إنهم يلعبون معا ولكنهم لا يتحدثون معا، إن كلا منهم يتحدث إلى نفسه، أو إلى الهواء من حوله. ولقد وصف بياجيه حديث الأطفال في هذه المرحلة بأنه ذاتي المركز (Egocentric)، ضاما بذلك هذه الظاهرة إلى الخاصية العامة، التي

سبق أن ذكرناها في النمو المعرفي عند الطفل من وجهة نظر بياجيه، وهي خاصية التمركز حول الذات. ففي نظر بياجيه أن الطفل لا يستطيع أن يميز بين وجهة نظره الخاصة ووجهة نظر الآخرين. والتواصل لا يمكن أن يتم في مثل هذه المواقف لأن الطفل لا يكون «راغبا» في التواصل بقدر ما يكون راغبا في التعبير عن نفسه فحسب. وقبل أن يستطيع الطفل أن يأخذ وجهة نظر الآخر، أو بعبارات بياجيه أن يلعب دور ذلك الآخر، فلن يستطيع الطفل أن يحقق التواصل المطلوب.

على أن البعض يخالف بياجيه في تفسيره هذا، وإن كان في النهاية يصل إلى نفس النتيجة. فالعالم الروسي المرموق «فيجوتسكي» (1956، Vygotsky) . وترجمة (منصور، 1976)، يرى أن فشل اللغة الخاصة في التواصل، لا يعني عدم وجود الرغبة عند الطفل في التواصل، ولا حتى عدم قدرته على ذلك. فهناك رغبة اجتماعية وراء لغة الطفل في رأي هذا العالم. ولكن الذي يحدث في الواقع هو أن كلام الطفل يكون موجها إلى نفسه. فالطفل يميز بوضوح بين نفسه كمستمع. وبين الآخر كمستمع. وبالرغم من أن الطفل يكون موجها كلامه إلى نفسه، فإن ذلك في نظر فيجوتسكي-لا يجرده (أي لا يجرد الكلام) من صفته الاجتماعية. ذلك أن الكلام عندئذ يظل يحمل معنى القدرة الاجتماعية على التواصل. فالذات في رأيه-مستمعة أو ثق صلة وأكثر تفهما للطفل من أي مستمع آخر. وعلى ذلك فإن الحديث في هذه الحالة يكون أشبه بحديث بين صديقين حميمين مما لا يستطيع غيرهما أن يدركه.

وعلى أي حال فسواء أخذنا بنظرية بياجيه، التي تدعى بأن الطفل لا يستطيع ولا يريد أن يأخذ وجهة نظر الآخر، أو رأي فيجوتسكي بأن الطفل لا تعوزه هذه الرغبة أو هذه القدرة، وإنما كل ما في الأمر أنه لا يفرق بين نفسه وبين الآخرين، فإن حديث الأطفال في هذه المرحلة يكون، إلى أنفسهم أو إلى الهواء من حولهم، أقرب من أن يكون موجها إلى بعضهم البعض. ولهذا مضامين تربوية سوف نوضحها في الفصل الأخير من هذا الباب.

7 الطفل منفعلاً (النمو الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة) صراع مع الخوف والقلق

مقدمة:

ربما كانت الحياة الانفعالية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة هي أشد النواحي تأثرا بالتناقض، الذي يقع بينه وبين السلطة المحيطة به في الثقافة التي نعيش فيها. ولقد سبق أن أجملنا الكلام عن هذا التناقض وعن طبيعة المواجهة التي تقوم بين الطفل من ناحية، وبين أبويه (أو من يقوم مقامهما) من ناحية أخرى، إلا أن شيئا من التفصيل لما سبق أن أجملناه قد يكون ضروريا في هذه المرحلة، إذا ما أردنا أن نفهم هذه النواحي من حياة الطفل النفسية بدرجة كافية من الوضوح.

إن أهم ما تتميز به هذه المرحلة من الناحية الانفعالية والاجتماعية، هو العنف، وشدة التأثر، وعدم الاستقرار. فنوبات الغضب إلى حد التشنج والعدوان، والخوف إلى حد الذعر، والغيرة إلى حد

التحطيم، والحزن إلى حد الاكتئاب، والفرح إلى حد الابتهاج والنشوة، ثم التذبذب السريع بين هذه الحالات: من كائن يعيش في دقائق حياة لا نهاية لها من الألم، ثم فجأة تكون هذه الآلام قد غسلت وحلت محلها سعادة لا نهاية لها. كل هذه مظاهر عادية نلاحظها جميعا بوضوح على طفل هذه المرحلة. ولكن الشيء غير الواضح بالنسبة للمخالطين للطفل، هي الأسباب التي تكمن وراء ذلك كله. على أن ذلك الغموض يزول تماما إذا ما أمعنا النظر: 1- في طبيعة الطفل في هذه المرحلة، 2- في موقف القائمين على أمره من هذه الطبيعة.

طبيعة الطفل في هذه المرحلة:

إن من أهم ما يميز الطفل في هذه المرحلة، هو اعتماده كلية على من حوله. حقا إنه يميل بشدة، كما سبق أن أوضحنا، إلى الاستقلال والذاتية. ولكن ليس معنى ذلك أنه قد أصبح بالفعل مستقلا، بل إنه يشعر تماما أنه لا غنى له عن الاعتماد على الكبير.

ولا شك في أن هذا الموقف الطبيعي يعتبر من أهم العوامل التي تجعل الطفل أكثر قابلية للتأثر بالظروف التي تحيط به. ذلك أن الطفل، بحكم هذه الطبيعة القاصرة، لا يملك لنفسه نفعا ولا ضرا. فهولا يملك من القوة، أو من الحيل أو الوسائل، ما يدفع به الضر عن نفسه إذا وقع الضر، أو ما يستطيع به أن يحقق به النفع لنفسه إذا أراد النفع.

فهو من الناحية الجسمية لا يمكنه أن يطاول العمالقة الكبار من المحيطين به. عندما يمسكون به، ويدفعونه في الهواء، أو يهددونه بطريقة أو بأخرى.

وتزداد الهوة. بين الطفل والكبير، إذا تعدينا الناحية الجسمية إلى الناحتين العقلية والانفعالية. فالطفل، إن كان من هذه المرحلة قد انتقل من «التفكير بجسمه» إلى «التفكير بعقله»، إلا أنه (كما سبق أن أوضحنا في الفصل السابق)، ما زال يعتمد في تفكيره هذا على خبرته الذاتية. فهو لم يكن موجودا في هذا العالم من قبل، ولا دراية له بقوانينه. كذلك فإنه لا يستطيع بعد أن يقيم مفاهيمه على أسس موضوعية، أو يقوم بالعمليات العقلية التي تمكنه من أن يستنتج، أو يخطط أو يدبر بشكل منطقي واقعي. لذلك فإنه يغرق في الخيال والأوهام. وتساعده على ذلك قدرته على التصور

والرمزية. فلا يعوقه شيء عن أن يتصور وجود كائنات أو أحداث يمكن أن تلحق به الضرر، أو تعرض حياته للخطر، مثل العفاريت و «أبو رجل مسلوخة» والفئران والحشرات، وغير ذلك مما يوحي به إليه على سبيل التهديد أو التخويف. وهو يصدق ذلك لأن الأشياء من حوله في تصوره يمكن أن يكون لها أرواح، ويمكن أن تضر، ويمكن أن تنفع، إلى آخر ذلك مما يتميز به تفكيره الأرواحي.

ومن ناحية أخرى فإن الطفل في هذه المرحلة لا يملك إزاء الظروف العصيبة التي يقع فيها، أن يتدبر أمره بهدوء، أو يفكر كيف يتخلص منها عن روية وتخطيط. فالعمليات العقلية العليا لا تكون قد نمت لديه بعد، إلى الحد الذي يمكنها من أن تؤدي وظيفتها، من حيث توجيه الأفعال وتنسيق الجهود، حتى يتحقق التوافق مع البيئة بشكل هادئ طيب سليم.

ليس هذا فحسب، بل إن الشعور المفقود لدى الطفل بالزمن (راجع الفصل السابق) يجعل منه كائنا لا يستطيع أن«يأمل» أي أن يقول لنفسه: إن اللحظات السعيدة سوف تعود، واللحظات التعيسة سوف تنقضي». إن ما فقد-في نظر الطفل قد فقد إلى الأبد، وما يعانيه من آلام حالية لا يبدو له نهاية، ومعنى ذلك أن الطفل لا يستطيع أن يتحكم في انفعالاته أو حتى أن يخفف منها.

تلك باختصار هي طبيعة الطفل في هذه المرحلة من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية: كائن يعيش بلا حيلة، ولا تدبير ولا روية ولا انتظار، كائن يعيش حياة مليئة بالاضطراب، والخلط و الهذاء والهلوسة. ولهذا كله فإن ما يتعرض له الطفل من ظروف عصيبة يمكن أن يؤثر فيه تأثيرا بالغا، لا يقارن بما يحدث في نفس الظروف بالنسبة للكبير. وربما كان أحسن تشبيه لحالة الطفل في تلك الظروف هو حالة الكبير في المواقع الحربية، حيث يعاني هذا الأخير من الجذع والخوف، وقلة الحيلة، والاضطراب والتوتر، مالا يعرف له نهاية، ولا يملك لنفسه فيه نفعا ولا ضرا.

هذا هو موقف الطفل فما هو موقف الأبوين ؟

موقف الوالدين:

إن موقف الوالدين غالبا ما يكون أبعد من أن يواجه بشكل مثالي تلك

الحساسية، وذلك القصور اللتين يكون عليهما الطفل في هذه المرحلة. فهما غالبا ما يتوقعان منه أن يتعلم بأسرع مما تؤهله له قدراته، وإمكاناته العقلية، أو الجسمية أو الانفعالية. إنهما يعاملانه كما لو كان راشدا في الوقت الذي لا يستطيع فيه أن يميز، أو يفهم التعليمات الصادرة إليه، أو يستطيع حتى أن يسيطر على الدوافع القوية التي تواجهه. فهما يفرضان عليه الواجبات المستحيلة، ويضعان أمامه الالتزامات المتضاربة. إنهما يتوقعان منه في أغلب الأحيان أن يميز الأشياء التي لم يتعلم أن يميزها، كما أنهما يتوقعان منه أن يتعلم عادات ويتقنها في محاولة واحدة، وأخيرا فإن العقاب بصورة أو بأخرى من صوره غالبا ما يكون جزاءه على أقل الأخطاء أو أبسط أنواع الفشل. (إسماعيل وإبراهيم منصور 1974) و (القرشي، 1985-1986).

ويزيد من حدة التوتر الذي يعيشه الطفل في هذه المرحلة، ما يقوم به الآباء في كثير من الأحيان من خلق جو من البلبلة فيما يتعلق بمفهوم الطفل عن نفسه. ويحدث ذلك بصورة واضحة عندما يجذب الوالد طفله إليه، ثم لا يلبث أن يدفعه بعيدا عنه في تتابع سريع. فعندما يسعى الوالد إلى إظهار عاطفة نحو طفله بتقريبه منه، واحتضانه إياه، ويتجاوب معه الطفل، ثم لا يلبث الوالد مع ذلك أن يرفضه فجأة بإزاحته بعيدا عنه لأنه «مبلل» أو (متسخ)، مثلا، أو عندما يعنف الوالدان طفلهما على ما يحدثه من فوضى، ثم إذا انسحب بعيدا عنهما، ألقيا عليه اللوم لرفضه مجلسهما، أو لبرودة و عدم اكتراثه، في مثل هذه الصور من التفاعل، يشعر الطفل وكأنه لا توجد استجابة من ناحيته سواء كانت إيجابية أو سلبية، إلا وهي مرفوضة وتزداد بذلك الفجوة بين الصغير والكبير ويصعب التفاهم أو قد يستحيل.

وبالإضافة إلى ذلك فإن الطفل-كما سبق أن رأينا-لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر الآخر، ومع ذلك فإن الوالدين قد يصران على أن ينقلا وجهة نظرهما إلى الطفل، وأن يفترضا ضرورة تقبله لذلك. وتكون النتيجة بالطبع هي تحطيم الجسور بين الطرفين، لانعدام القدرة على التفاهم، وخلق جو من التوتر والإحباط، بدلا من الهدوء والاستقرار.

وأخيرا فإن طفل هذه المرحلة، إذ يقدر تماما مدى اعتماده على والديه، لذا فإنه يكون حساسا بشكل خاص للعلاقة العاطفية بينه وبينهم. ومع ذلك

فإن الوالدين قد يكونان بعيدين كل البعد عن تقدير مثل هذه الحساسية. فهما لا يعرفان مثلا أن أي تهديد لهذه العلاقة هو بمثابة هدم لكيان الطفل ذاته. إن الأطفال يأخذون مثل هذا التهديد مأخذ الجد، ومعظمهم قد يكفيه في هذه المرحلة مجرد نظرة أو عتاب رقيق كوسيلة لمساعدته على تعديل سلوكه، ذلك أنهم غالبا ما يعرفون أنهم قد ارتكبوا خطا بعد حدوث ذلك مباشرة.

ومع ذلك فإن العقاب الشديد، أو التوبيخ أو التهديد بأشكاله المختلفة، قد يكون هو الأسلوب الشائع من ناحية الوالدين في مثل تلك اللحظات الحرجة، مما لا يترتب عليه سوى إثارة القلق عند الطفل، بدلا من مجرد إشعاره بأنه قد أن فعلا غير مرغوب فيه.

هذا باختصار هو موقف الأبوين في غالب الأحيان وهو موقف تتمثل فيه اتجاهات الثقافة التقليدية من الطفل أثناء إشباعه لحاجاته الأولية. فالثقافة التقليدية لها اتجاهاتها من الأمور التي تتعلق بتغذية الطفل وتربيته الجنسية، وتربيته على النظافة ومعاملته في حالات الغضب. وتتمثل هذه الاتجاهات في معاملة الأبوين لطفلهما على النحو الذي حاولنا أن نصوره آنفا.

والنتيجة؟

النتيجة الحتمية لذلك كله هي الثورات الانفعالية الجارفة من ناحية الطفل كما سبق أن أشرنا في بداية هذا الفصل.

ولعل ذلك لم يصبح الآن شيئا مستغربا. فالجو العام الذي يسود عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في هذه المرحلة، بما يعرضه لمواقف عصيبة، خاصة أثناء معاملته في المواقف الحساسة.

واعتماد الطفل كلية على الكبار المحيطين به، وعدم قدرته بعد على الوقوف على قدميه إزاء المواقف العصيبة التي قد يقع فيها.

وقصور خبرة الطفل وقدراته العقلية مما يدع مجالا واسعا للخيال والأوهام.

وتغير معاملة الأبوين من المرحلة السابقة إلى هذه المرحلة بشكل مفاجئ بمجرد نعلم الطفل المشي والكلام.

كل ذلك يشكل بالنسبة للطفل ظروفا يسهل معها خلق الصراعات الانفعالية العنيفة، التي قد تترك في شخصيته وسلوكه أثرا باقيا. وسوف نعرض فيما يلي لتفاصيل تلك الصراعات في حياته الانفعالية.

الخوف:

من أهم المظاهر الانفعالية لهذه الفترة هي ما قد يعانيه الأطفال من مخاوف. ذلك أنها يمكن أن تكون أكبر عائق يقف في سبيل نموهم الصحي السليم. وللآباء كما ذكرنا تأثير كبير في هذه الناحية. فبالرغم من أن بمقدورهم أن يساعدوا أطفالهم على التغلب على مخاوفهم، إلا أنهم في الوقت نفسه يكون لهم دور سلبي باعتبارهم مصدرا أساسيا لتلك المخاوف.

ثلاثة أنواع من المخاوف توجد لدينا جميعا بدرجة أو بأخرى من الدرجات: الخوف الواقعي، والقلق، والخوف المرضي (الفوبيا). وهي جميعا تشترك في نفس الأعراض تقريبا: توتر في عضلات المعدة كجزء من التغيرات الفسيولوجية، و شعور بالضيق والتوتر كجزء من التغيرات النفسية.

وبالرغم من أن طبيعة هذه المخاوف قد يعتريها التغير مع مرور الزمن، إلا أننا لا نستطيع أن نتصور طفلا في هذه المرحلة، يمكن أن يكون محصنا ضد هذه المشكلة السيكولوجية، وذلك في ضوء الظروف التي سبق أن رسمنا صورة واضحة لها.

وفي جميع الحالات تعتبر المخاوف، أساسا، توقعا لخطر، أو لحدث غير سار. إلا أنها تتميز الواحدة منها عن الأخرى في بعض النواحي. فالخوف الواقعي يعتبر بوجه عام، أكثرها تحديدا. فهو عبارة عن استجابة لخطر حقيقي كحيوان مفترس أو سيارة مسرعة.. . الخ. أما القلق فهو خوف من المجهول. أي أن موضوعه لا يكون محددا أو واضحا بشكل محسوس. إنه في الواقع خوف مرتبط ببعض الدوافع الذاتية دون وعي من الفرد بذلك. وأما الخوف المرضي فبالرغم من أن مثيراته تكون محددة وواضحة إلا أنها لا تعتبر بطبيعتها مصدرا للخطر. وذلك كالخوف من الظلام أو الأماكن المغلقة، أو المرتفعة، أو من بعض الحيوانات الأليفة.. . وهكذا.

ومع ذلك فمن الصعب في معظم الأحيان أن نميز بين الواحد، أو الآخر

من هذه المخاوف عند صغار الأطفال. ذلك أن الطفل لا يفرق هو نفسه بين الخطر الحقيقي، والخطر الوهمي، كما أنه لا يستطيع أن يفصح عما إ ذا كان ما يخاف منه قد سبق وأن ألحق به ضررا فعليا أم أنه مجرد شبيه به. ولتوضيح ذلك نضرب مثلا بالخوف من الظلام. فقد يكون الخوف من الظلام لتوهم الطفل وجود «عفريت» يهدده «بالفعل» في نفس اللحظة التي يبدي فيها خوفه. ولا فرق هنا عند الطفل بين الوهم والحقيقة. وقد يكون الخوف من الظلام على سبيل التعميم لارتباطه بخبرة سابقة مؤلمة. وفي هذه الحالة يكون من نوع المخاوف المرضية، وهكذا.

والمخاوف إذا كانت طبيعية فإنها تحقق وظيفة صحية. فالخوف من الطريق العام، أو الحيوانات المتوحشة، أو الآلات الخطرة، أو المركبات المسرعة، يمكن أن يحافظ على حياة الطفل. تأمل طفلا لا يخاف من مثل هذه الأشياء، وانظر ماذا يمكن أن يحدث له. وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المخاوف قد يساعد على التعلم. فالطفل الذي يخاف من المركبات المسرعة، يمكنه أن يتعلم قواعد المرور التي تؤمن له عبور الطريق بسلام.

ولكن بينما توجد مخاوف صحية على هذا النحو، إلا أن المبالغة في شدة الخوف، وكثرة تكراره، يمكن أن تعوق عملية النمو. فالطفل الذي يكثر من البكاء، والانسحاب والانكماش، والاحتجاج، واستجداء المساعدة، والالتصاق بالوالدين، لآيكن أن يكون في طريقه إلى تنمية الكفاءة والاستقلال المتطلبين فيما بعد.

ولكن من أي الأشياء يخاف الأطفال في هذه المرحلة؟ في حوالي الثانية من العمر، يخاف الطفل من أشياء واقعية، أو من مثيرات غير مألوفة، وذلك كالأشياء الغريبة والمواقف والأشخاص والأماكن الجديدة. ولقد تحدثنا عن مثل هذه المخاوف في المرحلة السابقة. إلا أنه مع تخطي هذه السن (الثانية)، يبدأ الطفل يخاف من توقع أو تخيل لخطر وهمي أو خطر ناتج عن قوى خارقة للطبيعة، كالخوف من احتمال حدوث الحوادث أو الخوف من الظلام، أو العفاريت أو الأحلام. ولاشك في أن النمو المعرفي لطفل هذه المرحلة، وقدرته المتزايدة على التصور واستخدام الرموز، يلعبان دورا كبيرا في التأثير عل استجاباته الانفعالية، من حيث أنها تساعد الطفل على خلق مخاوفه بنفسه. فعدم معرفة الطفل بقوانين العالم واعتماده على

خبرته الذاتية، وعلى حواسه وخياله، كل ذلك قد يساعد الطفل على الجنوح إلى الخيال وتصور أشياء لا وجود لها.

وقد لوحظ أن الطفل الذكي يكون أكثر خوفا من الطفل الأقل ذكاء، وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل الذكي هو أقدر على تصور الخطر المحتمل، ويتمتع بخيال أشد خصوبة، كما أنه يكون أقدر على التفكير والتأمل، بما في ذلك التفكير في الأخطار، أكثر مما يفعل الطفل الأقل ذكاء، أو المحدود القدرة من الناحية العقلية (Jersild &Holmes,1935).

والواقع أن مخاوف الأطفال يصعب إلى حد كبير على الآباء، أو غيرهم التنبؤ بها. ففي جميع الأعمار توجد فروق فردية من حيث القابلية للخوف. ففي حين يخاف طفل ما إلى حد الفزع، من القطط نجد آخر يحب القطط ولا يمل من اللعب معها. بل حتى ذلك الذي يخاف من القطط، قد لا يظهر ذلك الخوف في جميع المواقف. فهو في بعض المواقف قد يصرخ عندما يشاهد قطة، ولكن في مواقف أخرى قد يكتفي بمجرد تجاهلها. وتتوقف تلك الفروق على عوامل متعددة سوف نأتي إلى مناقشتها بعد قليل.

وتتميز مخاوف الأطفال أيضا بأنها ليست ثابتة. فبمرور سنة أو سنتين من عمر الطفل قد يحدث تغير كبير في مخاوفه. فقد تزول عن الطفل مخاوف معينة لتحل محلها مخاوف أخرى. على أن الكثير من المخاوف الجديدة قد يكون هو بدوره ناتجا عن مخاوف قديمة. مثلا، الطفل الذي خاف من القناع الذي يوضع على الأنف، والفم عند التخدير، قبل إجراء عملية جراحية، يمكن أن يخاف بعد ذلك من جميع الأقنعة، ولو كانت من ألعاب الأطفال، أو حتى مما يشبه تلك الأقنعة. كذلك فإن الطفل الذي كان قد ذعر من فأر في حجرة نومه، يمكن بعد ذلك أن يخافه من أصوات النبش أو الخدش التي تحدث ليلا. بل قد يخاف كذلك من مجرد تركه وحيدا في حجرته عند النوم.

بعبارة أخرى فإن دائرة المخاوف عند الطفل يمكن أن تتسع لتشمل أشياء من الصعب علينا-للوهلة الأولى-أن نعرف مصدرها ويحدث ذلك بالطبع عن طريق «التعميم». أي كما لو كان الطفل يقول لنفسه «إذا كان ذلك القناع قد جعلني أشعر بالغثيان فإن ذلك القناع أيضا يمكن أن يسبب لي ذلك»، أو«هذا الصوت أيضا هو صوت الفأر الذي سمعته في المرة

السابقة»، وهكذا.

باختصار إذن فإن أي مثير يقترن عند الطفل بخبرة مؤلمة، أو مخيفة قد يصبح هو أيضا مخيفا. ليس هذا فقط، بل إن الخوف قد ينتقل أيضا إلى المثيرات المشابهة له.

وتجربة «واطسن» الكلاسيكية على الطفل «ألبرت» والمشتقة من تجارب بافلوف على الكلاب في مجال الاشتراط الكلاسيكي تمثل الأساس العلمي الذي يعتمد عليه في هذا التفسير(إسماعيل محمد عماد الدين-ترجمة-1984).

الآباء وخوف الأطفال:

إن معظم المخاوف مكتسب. فالخوف استجابة مشتقة من الألم. والأطفال لا يولدون «خوافين»، بل إنهم يتعلمون ذلك الخوف، وحيث أن معظم التعليم يكتسبه هؤلاء الصغار في المنزل، فلا غرابة إذن، إذا قلنا إن الأطفال يبدون استعدادا قويا لالتقاط مخاوف آبائهم. ويبدو هذا واضحا مخاوف مثل الخوف من الكلاب، والحشرات والعواصف الرعدية، وما إلى ذلك. ولا نقول ذلك على سبيل التصور فحسب، بل بناء على البحوث التي أجريت في هذا المجال (Hagan 1932).

ويلتقط الأطفال مخاوف آبائهم عن طريق ميكانزم التوحد أو عن طريق التعلم بالمشاهدة.

والمخاوف التي تكتسب عن هذا الطريق تمتاز بطول بقائها بشكل خاص. فإذا كانت الأم مثلا تخاف من الكلاب، فإنه سيكون من الصعب عليها أن تنصح آبها (أو ابنتها) بأنه لا يوجد هناك ما يوجب خوفهما من الكلب. وبالتالي فإن الطفل لن يتعلم سوى استجابة الانسحاب، أو التجنب كلما رأى كلبا. وعن طريق عملية تدعيم قوية تثبت هذه الاستجابة كلما تكررت، ذلك أنها تؤدي إلى خفض التوتر الذي يعاني الطفل في حضور الكلب الذي هو موضوع خوفه. وبالتالي فإن الطفل يميل دائما إلى تكرار هذه الاستجابات، دون أن تسنح له على هذا النحو، أية فرصة لتعلم استجابات أخرى جديدة وأكثر نضجا. ولهذه الأسباب فإن المخاوف التي يشارك فيها الصغير والديه تقاوم بشكل خاص العلاج والانطفاء.

القلق:

سبق أن عرفنا القلق بأنه الخوف من المجهول. وما يجهله الطفل في هذه المرحلة من مثيرات القلق هو دوافعه الذاتية. الدافع للعدوان والدافع الجنسي، والرغبات الاتكالية.. . الخ. وحيث أن هذه الدوافع والرغبات كانت موضوع عقاب وتحريم، فإنه لا يستطيع أن يعبر عنها. ولكن ليس معنى ذلك أنها قد «ماتت» أو «اقتلعت» من تكوينه النفسي، بل تظل موجودة، بالطبع، وتظل قابلة للاستثارة (وليس للتعبير الصريح) كلما وجدت مثيراتها، أو كلما اعترض الطفل موقف يثيرها. وإذا كانت استثارتها مقترنة بالعقاب، فإن الطفل في مثل هذه الظروف يبدي مشاعر الخوف دون أن يكون باستطاعته أن يحدد أو يعرف مصدرا لذلك الخوف. ذلك أن الخبرة المؤلمة الأصلية تكون قد كبتت. وعلى هذا النحو قد يثير القلق عند الطفل، مثلا، ولادة طفل جديد يهدد مركزه عند أبويه، أو لتثير لديه الرغبات الاتكالية المحرمة. وقد يثير القلق عند الطفل أيضا خوفه من رفض أبويه له، سواء عن وهم أو عن شعور واقعي.. . وهكذا.

ويؤثر القلق عند الطفل على نموه الاجتماعي والمعرفي معا. وانه وإن كان من الصعب تقدير درجة القلق تقديرا موضوعيا بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة، إلا أن بالإمكان الخروج ببعض التعميمات. فقد لوحظ أن وجود درجة عالية من القلق عند أطفال الروضة (كما ظهر ذلك في استجاباتهم، عندما وضعوا في غرفة جديدة غريبة)، اقترن بتكرار مظاهر الاتكالية. ذلك أن الأطفال بدءوا يظهرون ميلا إلى جذب الانتباه، والمساعدة والتعلق، والتلامس مع الكبار المحيطين بهم، وهي جميعا أشكال مختلفة من السلوك الاتكالي. وإن كان هذا يعني شيئا فإنه يعني نكوصا إلى مراحل أقل نضجا من حيث النمو الاجتماعي، كأثر مباشر للشعور بالقلق (Ruebush، 1963).

أما من حيث تأثير القلق على النمو المعرفي، فقد أجري معظم دراساته على أطفال المدرسة الابتدائية إلا أن نتائج هذه الدراسات تنطبق في الغالب على أطفال ما قبل المدرسة أيضا. فلقد وجد أن درجة معتدلة من القلق قد تساعد على التعلم إذا كان الواجب بسيطا، وإذا كانت الاستجابة مما يعرفه الطفل معرفة جيدة بالفعل. ولكن إذا كان القلق شديدا، والواجب المطلوب تعلمه معقدا وصعبا، أو يتضمن استجابات لا يستطيع الطفل أن يقوم بها،

فإن القلق عندئذ يعوق عملية التعلم. و يقع في إطار على وجه الأخص الواجبات التي تتضمن تعلما لفظيا أو استخدام المفاهيم المجردة.

وينظم هذه العلاقة بين درجة القلق ودرجة صعوبة الواجب المطلوب تعلمه، ما يسمى بفنون «يركز-ددسن» (The Yerks-Dadson Law). (إسماعيل-ترجمة-1984).

الآباء وقلق الأبناء:

إن جذور القلق توجد دائما في العلاقات التي تقوم بين الأطفال و والديهم في المراحل المبكرة من حياة هؤلاء الصغار. فعندما تصبح مطالب الآباء من أطفالهم أعلى مما يستطيع في هؤلاء الآخرون أداءه وعندما يستخدم الآباء في سبيل ذلك العقاب القاسي والقيود المتشددة، عندما يقيم الآباء ما ينجزه أطفالهم تقييما سلبيا باستمرار، ويقرعونهم على كل ما يصدر عنهم (أي عندما لا يعجبهم فيهم العجب)، أو عندما تكون معاملتهم إياهم تتسم بالتذبذب وعدم الاستقرار، عندما يكون ذلك هو اتجاه الوالدين في تنشئة أبنائهم، فإن الاحتمال الأكبر أن يصاب الأبناء عندئذ بالقلق. وعندما يسيء الآباء استغلال أبنائهم على هذا النحو، فإن القلق الذي يترتب على مثل هذه المعاملة السيئة يمكن أن ينقلب إلى خوف مقيم.

إن الآباء الذين يسرفون في استخدام العقاب البدني مع أطفالهم، هم في الغالب يتخذون من الطفل وسيلة للتنفيس عن رغباتهم العدوانية المكبوتة، وعن احباطاتهم ومشاعرهم السلبية المختلفة نحو أنفسهم. وليست ممارساتهم هذه سوى رد الفعل المرضي على ظروف حياتهم التي لا يطيقونها، فلقد لوحظ باستمرار أن الآباء يسيئون استغلال أبنائهم، كانوا ممن أسيء استغلالهم أنفسهم عندما كانوا أطفالا، أو على الأقل كانوا من المنبوذين (1968 Steele & Pollock,).

وبدون أن نبرئ الآباء الذين يسيئون إلى أطفالهم على هذا النحو، فإننا في نفس الوقت لا نعني الظروف الاجتماعية والثقافية، من المسئولية عن هذا الوضع. فحكما لاشك فيه أن الظروف الثقافية التي تتحكم في نظام الزواج بما قد يؤدي إلى تكرار حدوث الاضطراب في الحياة الزوجية، و فشل الزواج بين الزوجين، وكذلك الظروف الاجتماعية الاقتصادية التي

قد تؤدي إلى ظروف سكنية سيئة، وإلى زيادة البطالة وزيادة ساعات العمل عند الزوجين، والظروف التعليمية التي تؤدي إلى تفشي الجهل بشكل عام، والجهل بالأمور التربوية بشكل خاص، وإلى زيادة عدد الأبناء، وعدم التحكم في تنظيم الأسرة، والظروف المهنية التي قد تساعد على عدم الرضا في العمل، كل ذلك يخلق دون شك جوا من الإحباط سواء بالنسبة للأب، أو بالنسبة للأم، أو بالنسبة لكليهما معا، مما قد يؤدي بدوره إلى أن يصب الآباء جام غضبهم (الناتج عن هذا الإحباط) على كبش الفداء وهو الطفل (القرشي، 1985 / 86) و (إسماعيل وإبراهيم و منصور، 1974).

وغالبا ما يكون سوء استغلال الآباء لأطفالهم على هذا النحو، نتاجا لعملية تفاعل متبادلة بين طريقة معاملة الوالدين لطفلهما من ناحية وسلوك الطفل كرد على هذه الطريقة من ناحية أخرى. فالوالدان المسيئان غالبا ما يكونان غير ثابتين في تعاملهما مع الطفل سأنسبه لعملية الضبط. ويؤدي هذا التذبذب بدوره إلى فشل في تحديد توجهات ثابتة يسير عليها الطفل. وبالتالي فإن الطفل يفشل في تنمية مثل هذه التوجهات. ومعنى ذلك أن الطفل قد يخطئ ويسوء سلوكه. ويتصاعد الموقف: الطفل يسوء سلوكه، والوالد يعاقب، ويتكرر سوء السلوك من ناحية الطفل، ويشتد عقاب الوالد (الذي يبرر ذلك بأن الطفل هو الذي بدفعه، بسوء سلوكه إلى ذلك)، ناسيا أو متناسيا أنه (أي الوالد)، هو الذي تقع عليه المسئولية، وليس الطفل)، وهكذا تدور العلاقة بين الطفل ووالديه في حلقة مفرغة من سوء التوافق الذي يزداد في كل مرة يتم فيها التفاعل بينهما. وقد يكون من سوء حظ الطفل أن يولد هو نفسه من النمط المزاجي صعب المراس (انظر الفصل الخامس من هذا الكتاب)أو ناقص الوزن، أو ضعيفا بشكل عام، مما قد يتسبب في كثرة بكائه، أو في حاجته إلى رعاية، أو عناية غير عادية من حيث الوقت والمجهود. وإذ كان ذلك يزيد من الأعباء التي على الحاضن أن يتحملها في تربية طفله، لذا فقد يزداد شعور هذا الحاضن بالإحباط، وتبدأ الدائرة المفرغة، التي سبق أن صورناها، من حيث اتساع الهوة التي تقوم بين الطفل وحاضنه، ويصعب بعد ذلك التقاؤهما على طريق التوافق.

تلك هي الظروف التي قد تؤدي بالوالدين إلى الإسراف في القسوة، أو المعاملة السيئة لأطفالهما، والتي قد تتسبب بالتالي في خلق القلق والتوتر

لديهم. على أنه لحسن الحظ فإن معظم الوالدين ليسوا من هذا النوع العنيف، ولكن إذا حدث وتعرض الطفل لمثل هذه الظروف القاسية، فقد يتخذ القلق شكلا آخر هو ما نسميه بالخوف المرضي أو (الفوبيا).

الخوف المرضي (الفوبيا):

هو خوف يبدو سخيفا وغير معقول-كما سبق أن أشرنا-ولا يمكن تعليله ظاهريا. ذلك أن الأشياء التي تثيره لا تحمل في طبيعتها أي مصدر للخطر، أو إلحاق الضرر. فالطفل قد يخاف مثلا من الذهاب إلى المدرسة، أو من الظلام أو من بعض أنواع الحيوان، أو الأماكن المزدحمة أو المغلقة، أو غير ذلك من الأشياء. ويشغل مثل هذا الخوف تفكير الطفل بشكل غير عادي. فيظل يفكر في ذلك الشيء المخيف إلى الحد الذي قد يعوقه عن مزاولة نشاطه العادي، ويحد من قدرته على استطلاع البيئة المحيطة به.

أما كيف يتحول القلق إلى (فوبيا)، فبدون أن ندخل في تفاصيل معقدة للميكانزمات اللاشعورية، يكفي أن نقول: إن الطفل الذي ينوء تحت عبء ذلك الشعور العنيف بالقلق، تقترن لديه هذه الخبرة، بوجود أشياء أخرى كوجود قط أو بحر أو حصان أو مكان مفتوح، أو زحام أو ما شابه ذلك. ففي الحالة التي يعاني فيها الطفل قلقا من هجران والديه له، مثلا قد يكون في مكان مزدحم. فينتقل قلقه عندئذ إلى هذا المثير الجديد عن طريق الاقتران الشرطي. وبهذه الطريقة يصبح ذلك المثير الجديد (المكان المزدحم) مخيفا للطفل بنفس الدرجة من التركيز الذي كان عليه شعوره الأصلي. كل ذلك يتم دون وعي من ناحية الطفل بالطبع، فلا يستطيع الطفل أن يتذكر الخبرة الأصلية، وما يحيط بها من ملابسات أو تحولات جديدة.

وتحول القلق إلى فوبيا على هذا النحو، له وظيفة هامة في حياة الطفل النفسية. فبدلا من وجود حالة خوف من مصدر مجهول لا سيطرة للطفل عليه، يصبح مصدر الخوف، بعد هذا التحول، شيئا مجددا. حصان أو كلب أو مكان أو غير ذلك من المثيرات المحسومة. ولاشك في أن في هذا التحول تخفيفا، إلى حد ما، من حدة الخوف. ذلك أنه يصبح في مقدور الطفل عندئذ أن يتجنب مصدر الخوف، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه

يكسب عطف المحيطين به، أو على الأقل يحصل على اهتمامهم بمخاوفه المرضية التي لا دخل له فيها.

وبذلك توفر المخاوف المرضية للطفل مخرجا للتعبير عن مشاعر الذنب، التي كانت أصلا نتيجة مباشرة للمعاملة القاسية من ناحية الوالدين دون أن يضع اللوم عل نفسه، أي دون أن ينسب إلى دوافعه الذاتية أي علاقة بذلك كله.

على أن المخاوف المرضية بهذا المعنى إنما توفر للطفل حماية مؤقتة، فقط، ذلك أن الطفل، الذي يظل غير قادر على التعرف على المصدر الأصلي لقلقه، غالبا ما تزداد لديه اتساعا دائرة الأشياء، والمواقف المثيرة لمخاوفه المرضية، إذ يجد في معظم الأشياء حوله مصادر وهمية للخطر، ولا يستطيع أن يفرق بين ما هو وهمي وما هو واقعي في هذا المجال. على أنه لحسن الحظ فإن فئة قليلة فقط من الأطفال هي التي تقع في هذه المحنة وتحتاج إلى علاج بالوسائل الفنية المعروفة.

ولحسن الحظ أيضا أنه ليست جميع أنواع الفوبيا من ذلك النوع المعقد، صعب التناول بغير الطرق الفنية. فبعض أنواع الفوبيا الأخرى يعتبر مجرد مخاوف شرطية، أي مخاوف منقولة من مثير إلى آخر عن طريق الاقتران الشرطي أو على سبيل التعميم. أما كيف تنشأ هذه الأنواع من المخاوف المرضية فذلك يحدث على النحو الآتي:-

1- يتعرض الطفل لموقف أثار عنده خوفا شديدا، وغالبا ما تكون هذه الخبرة قد حدثت له في سن متقدمة.

2- ولا يقتصر الأمر على مجرد الخوف الشديد، بل إن الظروف التي تحيط بالحادث المسبب للخوف تكون إلى جانب ذلك مثيرة أيضا للخجل، أو الذنب أو القلق، عند الطفل الذي تكون إمكاناته من العجز بحيث لا يستطيع التغلب على هذه المشاعر بسهولة. وذلك كان يكون تعرضه لهذا الحادث مثلا مقترنا بمخالفته أمرا، أو تعليمات أو رأيا من الوالدين (ألا يخرج من باب المنزل وحده، أو ألا يعبث بأشياء ليست له أو أن الرجال لا يخافون وغير ذلك)، مما يؤدي بالطفل إلى أن يمتنع عن أن يتحدث عن خبرته هذه إلى الآخرين أو يرويها لهم. ليس هذا فقط بل أنه يمتنع كذلك عن التحدث عن هذه الخبرة إلى نفسه، أي أن يمتنع عن تذكرها أو التفكير

فيها لطبيعتها المخجلة، بما يجعلها لا تكبت أو تنسى. ويعتبر ميكانزم الكبت هذا هو المحك الذي يفرق بين المخاوف المرضية بجميع أنواعها والمخاوف غير المرضية.

هذا النوع من الفوبيا هو من البساطة بحيث أنه في العادة يزول أو يضعف عندما يتذكر الفرد هذه الخبرة المخيفة. وهذا يفسر لنا أن كثيرا من الأطفال تحدث لهم حوادث مزعجة أو مخيفة، ومع ذلك لا تنشأ عندهم مخاوف مرضية من المواقف التي حدثت فيها مثل هذه الحوادث. فهؤلاء الأطفال لم «يكبتوا» هذه الحوادث. فالكبت شرط هام لحدوث الفوبيا. لذلك فإذا كانت الحادثة أو المواقف المخيفة غير محاطة بظروف تدعو إلى الكبت، أو إذا حاول المحيطون بالطفل أن يذكروه بالحادث بشكل يزيل الخوف عنه، فإن مثل هذه الظروف لا تجعل هناك مجالا لنشأة «الفوبيا».

مرة أخرى إذن نذكر أن التنشئة التي تقوم على إشعار الطفل بالذنب أو الخجل أو إيقاع العقاب الشديد عليه أو معاملته بقسوة إنما تسيء إلى نمو الطفل النفسي بإيقاعه فريسة للمخاوف بدلا من أن تساعده على توجيه أفعاله الوجهة المرغوب فيها.

الأحلام المزعجة:

صورة أخرى من الحياة الانفعالية للطفل في هذه المرحلة هي ما ينتابه، بدرجة أكبر نسبيا من أية مرحلة أخرى، من الأحلام المزعجة (الكوابيس) والنوم المضطرب. وتعتبر هذه الأحلام طريقة أخرى من الطرق التي تعبر بها مخاوف الطفل وقلقه عن نفسها، وذلك أثناء النوم، إلى جانب تعبيرها عن نفسها أثناء اليقظة. وتصل مثل هذه الأحلام إلى ذروتها فيما بين سن الرابعة وسن السادسة، و إن كان بعض الأطفال يستمر حتى بعد تلك السن في المعاناة من مثل هذه الأحلام بين حين وآخر (Kessler 1966,).

ولا حاجة بالوالدين إلى أن ينشغلا أكثر مما يجب بشأن مثل هذه الأحلام. ولكن ليس معنى ذلك أن يتجاهلاها، أو أن ينكراها على طفلهما. فالطفل في هذه الحالة يكون في حاجة أكثر إلى المساعدة، وليس إلى الرفض أو الإنكار أو التجاهل.

وقد يصحو الطفل من نومه نتيجة لتلك الأحلام وهو يبكي أو يصرخ.

فإذا لم يجد أحدا بجانبه. فقد يذهب ليوقظ والديه، أو قد يرغب في أن ينام إلى جوارهما. ولا بد في مثل هذه الحالة من أن يعملا على تهدئته، وتهيئة الجو الذي يساعده على النوم مرة أخرى.

والأهم من ذلك كله هو العمل على التعرف على مصدر تلك الأحلام إذا ما تكررت أو كانت عنيفة. ذلك أنها في هذه الحالة، إنما تعكس وجود درجة من القلق أو الصراع الذي يعاني منه الطفل.

وغالبا ما ينم محتوى الحلم عن مفتاح لذلك الصراع، أو القلق الذي يعانيهما الطفل. وقد يعبر الحلم عن ذلك إما صراحة وإما في شكل رمزي مقنع. فقد يؤرق الطفل ليلا القطة التي أخافته أثناء النهار أو الحادث الذي حدث له كسقوطه من أعلى الدرج أو غير ذلك من الأحداث أو الأشياء.

ولكن أحيانا ما يكون الحلم معبرا عن حالة قلق يعانيها الطفل. وفي هذه الحالة قد لا يظهر الحلم حالة القلق هذه صراحة على النحو السابق، فالطفل الذي يتكرر حلمه إن أباه قد قتل، ويصحو من نومه خائفا ومنزعجا، قد يكون لديه خوف دفين من فقدان الأب. إلا أننا لا نستطيع أن نجزم بذلك. فتفسير مثل هذه الأحلام ليس بالأمر السهل. ذلك أن نفس هذا الطفل قد يكون شعوره عكس ذلك تماما. قد يكون لديه دافع عدواني نحو الأب ويريد التخلص منه. ولكنه لا يستطيع أن يعبر عن مثل هذه الدوافع بالطبع. فهي دوافع مكبوتة. والأحلام هي خير وسيلة للتعبير عن مثل هذه الدوافع المكبوتة، إذ أنها تعبر عنها بشكل مقنع، يساعد على تفريغ الشحنة المكبوتة، من ناحية، ويتفادى أثار، القلق الذي قد يسببه التعبير الصريح، من ناحية أخرى.

وقد يساعد على التعرف على مصدر القلق الذي تعبر عنه أحلام الطفل، أن نناقش معه في الصباح موضوع الحلم الذي أرقه ليلا، أو على الأقل أن نساعده على أن يرويه لنا حتى يخفف من حدة التوتر الذي قد يعانيه نتيجة للكبت. ذلك أن الطفل الذي يساعد على التعبير عن مخاوفه كما سبق أن ذكرنا، فإن ذلك يجنبه إلى حد ما الوقوع في الدائرة المفرغة للمخاوف المرضية. والطفل الذي يأنس إلى والديه ولا يجد لديهم إلا كل تقدير لمتاعبه، وتفهم وتقبل لكل ما يشعر به دون تهكم، أو إنكار أو تقليل من شأن

تلك المتاعب، سوف يكون أسلس قيادا في الحديث عن هذه المصاعب، بما في ذلك الأحلام المزعجة. وسوف يجد الآباء أن أبنهما لا يزال من السذاجة بحيث لا يستطيع أن يخفي دوافعه، ويقنعها بالدرجة التي قد يقوم بها الكبير.

وفي هذا الصدد يذكر المؤلف هذه الحادثة الواقعية: أن أحد الأطفال قام منزعجا من حلم مروع بالليل. وفي الصباح عندما سأله والده وكان يقره دائما عل ما يشعر به دون تهكم-«بماذا كنت تحلم في الليلة الماضية ؟» «قال»: حلمت أن أسدا كان يقترب مني فاتحا فاه وهو يحدث صوتا كذلك الذي رأيته في حديقة الحيوان). فقال له أبوه «تفتكر كان عامل زي مين كده الأسد ده ؟ «فأجاب الطفل بكل براءة «كان عامل زيك إنت يا بابا و إنت فاتح بقك كده وبتزعق لماما» (أي أنه يذكره بأبيه وهو فاغر فاه رافع عقيرته بالصياح في وجه أمه».

نوبات الغضب:

من المظاهر الانفعالية الشائعة أيضا عند أطفال هذه المرحلة، نوبات الغضب ويؤكد (الإكلينيكيين) أن هذه النوبات هي شيء عام و طبيعي عند جميع الأطفال في هذه الفترة بغض النظر عن الثقافة التي يعيشون فيها. ولا تعتبر هذه النوبات ذات صفة مرضية إلا حينما تكون عنيفة جدا، ومتكررة بشكل زائد و تأخذ فترة طويلة نسبيا.

والذي يجعل من هذه النوبات شيئا طبيعيا في هذه المرحلة، وخاصة في بدايتها، ظروف موضوعية خاصة بطبيعة الطفل من ناحية، وبعلاقته بأبويه من ناحية أخرى. وقد سبق أن أوضحنا ذلك بالنسبة لحالة الطفل الانفعالية، ولكن علينا هنا أن نتعرف على هذه الظروف فيما يتعلق بنوبات الغضب بالذات.

أما من ناحية الطفل فيمكن أن نلخص تلك الظروف في عبارة عامة، وهي أن الطفل في هذه المرحلة تدفعه دوافع للفعل بدائية قوية، دون أن يهذبها الأمل، أو يعدل من شدتها الشعور بالزمن. ولا شك في أنه في مثل هذا الوضع تزداد الحساسية للإحباط. ولذلك فإن أبسط المواقف الإحباطية يمكن أن يثير لدى الطفل نوبات الغضب. فطفل السنتين الذي يعجز عن

الوصول إلى الخزانة المالية للحصول على الحلوى التي يريدها، ولا يستطيع أن يعبر عن ذلك بالكلمات، ولا تكون أمه على درجة كافية من الحساسية لإدراك ما يريد، مثل هذا الطفل يواجه موقفا إحباطيا لا قبل له بتحمله. لو إذ يكون هذا الطفل غير قادر بعد على ضبط انفعالاته، لذلك فإن الاستجابة المباشرة لهذا الموقف الإحباطي، هي نوبة من الغضب الشديد. وأمثلة هذه المواقف كثيرة، فحتى ما يبدو للكبير على أنه شيء تافه، (مثل رغبة الطفل في أن يقدم له هوا لطعام أولا)، قد يكون سببا في سورة غضب عارمة. إلى هذا الحد تكون حساسية الطفل للمواقف الإحباطية.

وبالرغم من أن التعبير عن الغضب، هو شيء هام جدا من حيث نمو الذاتية عند طفل هذه المرحلة، إلا أنه يعمل باستمرار على خلق التوتر بين الطفل وأبويه. و إذا لم يتفهم الوالدان حقيقة مشاعر الطفل في هذه المواقف، فقد يزيدان الطين بله.

والواقع أنه مهما حاول الأبوان أن يفهما الظروف التي تعرض الطفل للإحباط، ومهما أخذا على عاتقهما أن يساعداه على الاستقلال، وعلى محاولة القيام بأعمال جديدة، وعلى التعبير عن رغباته، يظل من الصعب عليهما أن يتقبلا منه الغضب، أو العدوانية التي تلازم (بالضرورة) النمو المتزايد للشعور بالذاتية. ولا شك في أنهما يواجهان عندئذ بواجب تربوي هام وهو كيف يحولان هذه المشاعر العدوانية من الطفل إلى قنوات أكثر تقبلا، وكيف يساعدانه على ضبط النفس.

والحقيقة الهامة في هذا الصدد هو أن العقاب قد يؤدي إلى عكس المطلوب. بل أن أية محاولة لإسكات الطفل أثناء النوبة لا جدوى منها، وقد تطيل مدة النوبة. ذلك أن الطفل أثناء النوبة لا يكون مستعدا للاقتناع، ولا للاستماع. ثم إن الصراخ في وجه الطفل أو ضربه، بغرض إسكاته، إنما يعطيه نموذجا يحتذي في علاج المواقف العصيب، أو مواقف الإحباط، وهو استخدام السلوك العدواني. ويكون الوالدان في هذه الحالة قد قدما للطفل قدوة سيئة، يمكن أن يتعلم منها عكس ما هو مطلوب تماما. وسوف نتناول السلوك العدواني عند الأطفال بشكل أكثر تفصيلا في فقرة تالية، على أننا لا نريد أن ننهي هذه الفقرة دون أن نذكر ما ينصح به المختصون في مواجهة نوبات الغضب عند الأطفال.

إن ما يضعه الوالدان من قيود حركة الطفل وتصرفاته وانفعاله، وكذلك التنافس الذي قد يحدث بين الأخوة، وتفضيل بعضهم على بعض، وغير ذلك من الظروف المنزلية التي قد تعوق الطفل بالفعل عن إشباع حاجاته الأساسية، هي بعض الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطفل في حالة إحباط.

وينصح المختصون أن يستجيب الكبار لنوبات الغضب عند الأطفال بأن يظلوا هادئين بقدر الإمكان، وبأن يقتربوا من الطفل، و يتحدثوا إليه بصوت رقيق ناعم، مما يمكن أن يكون له أثره في تهدئته. ومن الممكن أيضا أن يحمل الطفل بحزم وحنان في نفس الوقت، ويوضع في حجرة أخرى، ويترك هناك حتى تنتهي النوبة. ولا يتخذ هذا الإجراء على سبيل العقاب، و لكن (ببساطة) لأنه لا يمكن اتخاذ أي إجراء آخر. وكما أنه لا يجوز مواجهة نوبات الغضب بالغضب، أو العقاب، كذلك لا يجوز أن يسمح للطفل بالحصول على أي مطلب عن طريق نوبات الغض. فالنوبات التي تمر دون مكافأة، تميل إلى أن تزول تدريجيا، والمهم هو أن يطيل الآباء صبرهم، وسوف يصلون في النهاية إلى نتيجة محققة في هذا الصدد.

الغيرة:

مظهر انفعالي آخر يوضح مدى الحساسية التي يكون عليها طفل هذه المرحلة من حيث علاقته العاطفة بوالديه، وهو ما يسميه بالغيرة وتبدو الغيرة بوضوح في المناسبات التي يتهدد فيها الطفل منافس في هذه العلاقة، أو يزعزع مكانته منها، كما يحدث مثلا عند دخول طفل زائر يستحوذ على انتباه الوالدين أو أحدهما، أو عند ولادة شقيق جديد في الأسرة، أو عند وجود شقيق أكبر يتمتع بامتيازات خاصة من الوالدين، أو غير ذلك من المواقف المثيرة لهذا التهديد المتوهم.

ويكون السلوك التلقائي للطفل في مثل هذه الحالات هو العدوان على مصدر الغيرة، أو ذلك الدخيل المغتصب، ومحاولة إبعاده عن هذه المكانة. فإذا كان هذا الدخيل زائرا، وأخذته الأم مثلا، أو وضعته على حجرها، فإن الطفل في هذه الحالة قد يحاول إبعاده بشتى الطرق، كأن يجذبه أو يحاول أن يزاحمه، أو يبكي طالبا استبعاده وهكذا.

أما إذا كان لهذا الدخيل مكان دائم في الأسرة، فإن السلوك العدواني

قد يتخذ مظاهر أكثر حدة مثل استخدام العض والضرب والقرص وإتلاف الأملاك و اللعب. وقد يصل العدوان في غيبة الأبوين إلى درجة قد تكون أكثر خطورة من ذلك.

فإذا ما حيل بين الصغير وبلين العدوان على الأصغر، أو إذا عوقب بشدة على مثل ذلك السلوك العدواني، فقد تتخذ الغيرة مظهرا آخر. وغالبا ما يكون ذلك المظهر نكوصا، أي سلوكا يعود بالطفل إلى مرحلة سابقة، كان يلجأ الطفل إلى مص الأصابع، أو التبول اللاإرادي بعد أن يكون قد ضبط عملية التبول، أو الحبو بعد أن يكون فعله تعلم المشي، أو ألهته بعد أن يكون قد تعلم الكلام. كأنما يتخذ الطفل من غريمه نموذجا يحتذى في الحصول على اهتمام الوالدين.

على أن الوالدين لا يتقبلان غالبا مثل هذه الأساليب من الطفل، بل يشجبانها و يسخران منه ويحقران من شأنه، و قد يعاقبانه إذا لم يقلع عن مثل هذه لأساليب. فإذا ما استمر الموقف على هذا النحو، واشتد بالطفل قلقه على مركزه عند أبوبه، ولم يجد ما يعرضه عن ذلك، أو ينجو به من هذه الأزمة، فقد حول الغيرة إلى أساليب استعطافية أشد خطورة، كالإعراض (السيكوسوماتي): القيء والاضطرابات المعوية مثلا، أو العزوف. عن الطعام، والضمور وفقدان الوزن، وأحيانا الاكتساب، على أن هذه الحالات المتطورة لا تشكل في الواقع بالنسبة ضئيلة من حالات الغيرة عند الأطفال في هذه المرحلة. وفي هذه الحالة لا بد من أن يتخذ الأبوان إجراء سريعا لعلاج الطفل بالطرق الفنية المتخصصة.

هذا ونتضرر أن حالات الغيرة قد تزداد في الثقافة التي نعيش فيها، عند البنات عنها عند الأولاد، وذلك لما يتمتع به الذكور في أغلب الأحيان من امتيازات تتمثل في التفضيل، والاهتمام والحصول على قدر أكبر من الحرية والرعاية. فإذا ترتب على ذلك شعور البنت بأنها الأضعف، أو الأقل خطورة عند الولد، فقد يثير هذا غيرتها، في الوقت الذي تقل فيه احتمالات شعور الولد بنفس الشيء.

ومن ناحية أخرى قد تزيد حالات الغيرة في الأسر الصغيرة، التي تركز فيها الاهتمام بالطفل من ناحية الوالدين فقط، في حين قد تقل هذه الحالات في الأسر الكبيرة إلى يجد الطفل فيها من يعوضه عن اهتمام

الأبوين، من أخوال أو أعمام أو جدود، أو حتى أخوة كبار.

كذلك قد تقل مظاهر الغيرة إذا زاد الفارق الزمني بين المولودين بحيث يمكن أن ينظر الطفل الأكبر إلى نفسه كواحد من أعضاء الأسرة، الذين يمكن أن يشاركوا في رعاية المولود الجديد. ولذلك فإن خير وسيلة لتجنيب الطفل الشعور بالغيرة، هي أن نتركه معنا في رعاية المولود الجديد، بما يتناسب مع قدرته في هذا الصدد. وسوف يجد في ذلك تقديرا له، بدلا من تحول الانتباه عنه، كما أنه يتفق وميله إلى المشاركة في أعمال الكبار.

الاستطلاع:

موقف هام آخر من المواقف التي تنعكس فيها المواجهة بين الطفل والسلطة الو الدية وهو موقف الاستطلاع، أو بعبارة أخرى، مجموعة المواقف التي يتصرف فيها (الطفل بدافع أولي) إلى التعرف على البيئة من حوله بما في ذلك هو نفسه كجزء من البيئة.

فالأطفال في هذه المرحلة يزجون بأنوفهم في كل شيء، ويتساءلون عن كل ما يحيط بهم مما يغمض عليهم أسراره، سواء أكان-في نظر الكبار لهم الحق في تساؤلهم هذا أم لا. ويساعدهم مستوى نموهم على تناول كل شيء وفتح كل مغلق وتقليب كل مجهول. وباختصار فإن كل ما لا يعرفونه يصبح موضوعا للتساؤل والتعرف والاستطلاع.

ومن أهم المواقف التي يريد أن يستطلعها الأطفال هو أجسامهم وأجسام أصدقائهم سواء أكانوا من نفس الجنس أم من الجنس الآخر. وقد تظهر هذه الرغبة في ألعابهم. فلعبة الطبيب عند طفل الرابعة أو الخامسة، حيث يقوم كل من «الطبيب» والمريض بخلع ملابسه، والتعري أمام الآخر، هي لعبة غير غريبة على أطفال هذه المرحلة، كذلك لعبة العريس والعروس، والتنافس بين الأطفال، من منهم الذي يستطيع أن يوصل مسار البول إلى أبعد حد ممكن، هذا إلى جانب ما قد يقوم به الأطفال-بنين و بنات-من عملية الاستمناء الذاتي أو العبث بأعضائهم التناسلية.

فإذا أخذنا هذه الممارسات على معناها الظاهري، نجد أن مثل هذا السلوك، إنما يعتبر شواهد على نمو الرغبة الاستطلاعية لدى الأطفال في معرفة أجسامهم، والاستمتاع بها وبوظائفها. على أن الطفل الذي يشاهده

أحد والديه وهو يقوم بمثل هذه الممارسات يقع في أزمة نفسية حقيقية. ذلك أن الكبير الذي قد يصدم بعنف بما تتضمنه هذه الممارسات من معان جنسية، غالبا ما يؤدي به هذا إلى إثارة الشعور بالخجل والذنب عند الطفل بشكل قوي.

ومن وجهة نظر الطفل فإن ذلك لا يعني سوى أن نشاطا استطلاعيا مشروعا، قد قطعه عليه الكبير بطريقة انفعالية غير مفهومة لديه. أما من وجهة نظر الكبير، فإن ذلك لا يعني سوى أنه قد أحبط شكلا من أشكال اللعب غير المناسب، الذي يمكن أن يكون ذا ضرر بالغ فيما بعد، والذي يحمل في طياته محرمات لا يصح للطفل أن يقترب منها، أو حتى يفكر فيها. مثل هذا الموقف يتضمن بشكل واضح صراعا مكشوفا وصريحا بين ميول، أو دوافع طبيعية للنمو عند الطفل، وبين معايير اجتماعية للثقافة التقليدية، يمثلها الوالدان (أو الكبير عموما). ومن خلال ذلك الصراع قد يتعلم الطفل أن يكف عن الاستطلاع في ذلك المجال المحرم، حتى يتجنب الإحراج لنفسه من ناحية، وغضب الوالدين من ناحية أخرى. وفي ذلك تعطيل لعملية النمو. على أننا سوف نعود إلى ذلك مرة أخرى عند الكلام عن رعاية الطفل في هذه المرحلة، لبيان ما يجب على الوالدين أن يقوما به لتلافي مثل هذه المضاعفات.

ولا يقتصر الاستطلاع على مثل تلك الممارسات، بل يظهر أيضا في العديد من الأسئلة التي يطرحها الطفل على والديه: كالتساؤل عن الوجود والإله، و الموت والحياة، وظواهر الطبيعة، والجنس والعلاقة بين الوالدين، ومعنى الزواج، وغير ذلك من الموضوعات بما يعكس رغبة شديدة في جمع المعلومات التي تساعد على إيجاد نوع من التناسق في هذا العالم المضطرب المتغير، والتي تساعد بالتالي على تحقيق قدر معقول من التوازن بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها.

«من أين يأتي الأطفال ؟»، «ما معنى الموت ؟» «لماذا لا تقع النجوم علينا من السماء»؟ «ما معنى الزواج ؟»، أسئلة عميقة أو محرجة، وهي في كلتا الحالين مما قد يصعب على الآباء الإجابة عليها. ولكن الطفل لا يكف عن وضعها أمام أبويه، ويلح في الحصول على الإجابة عليها، كما أنه يراجعها من وقت لآخر، أو يعود إليها مستكملا إجابة سبق أن أعطيت له وهكذا.

وتزداد الأسئلة بالطبع مع زيادة النضج العقلي: فهي تقل عند المتخلفين عقليا، وتزيد عند الأعلى ذكاء. ولا شك في أن الإجابات التي يحصل عليها الأطفال من آبائهم، يكون لها أهمية كبرى لا من حيث النمو المعرفي، بل أيضا من حيث الاتزان الانفعالي ونمو الشخصية-كما سبق أن أشرنا-.

على أن استجابات الوالدين لأسئلة أطفالهم قد لا تحقق الأهداف المطلوبة في كثير من الأحيان. فأحيانا ما يتجاهل الوالدان أسئلة الطفل كلية، وأحيانا يرد أن عليها بعنف، فقد ينهرانه، أو يصدانه ويطلبان منه أن يكف عن هذه (الثرثرة) وغالبا ما تكون أسئلة الطفل عندئذ مما يتناول موضوعات. محرجة كالموضوعات الجنسية أو الدينية، مما لا يعرف الكبير كيف يجيب عليها، أو مما قد يثير لديه شعورا بالقلق أو الخجل.

وفي أحيان أخرى قد يقبل الوالد الأسئلة ولكنه يجيب عليها إجابة غير معقولة، كان يجيب الآباء على سؤال طفلهم مثلا: «من أين أتيت أنا»، بأنه كان في سمكة اصطادوها وأخذوه منها. أو أنهم وجدوه إلى جوار باب المسجد، وكذا.

إن تجاهل الوالدين لأسئلة أطفالهما، لما يثير غضبهم. وقد يدفع هذا الغضب الوالدين إلى عقاب أبنائهما. كما أن الإجابة غير المقبولة لدى الطفل قد تثير لديه القلق بدلا من الأمن الذي يسعى للحصول علي، وقد يجعله ذلك يكثر من التساؤل، فيثور الوالدان مرة أخرى. والغريب أن كثيرا من الأطفال لا ينتبه إلى ما تتضمنه الإجابة من معنى، بقدر اهتمامه بإجابة الكبار بما يطمئنه وبشعره بالأمن والاطمئنان. والواقع أن الآباء ليس أمامهم في كل هذه المواقف سوى أن يستجيبوا لكل تساؤلات أطفالهم، وأن تكون إجاباتهم بطريقة واقعية صادقة، ومبسطة تتناسب مع المستوى العقلي للطفل، وذلك دون شعور بالحرج أو الضيق. فالطفل في حاجة أولا إلى المزيد من المعرفة بالحقائق والقوانين الطبيعية، والطفل في حاجة ثانيا إلى مزيد من الاستقرار والهدوء والأمن وليس العكس.

8 الطفل اجتماعياً (النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة) من مركزية الذات إلى الضمير الخلفي

مقدمة:

تعتبر هذه الفترة من حياة الفرد من أشد الفترات من حيث تشكيل شخصيته وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي. ويعتمد تحديد شخصية الفرد على عدة عوامل، منها الاستعدادات الوراثية والقيم، والمعايير التي تسود الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها، وأساليب الثواب والعقاب التي يتعرض لها في الأسرة، والتفاعل الذي يتم بينه وبين الأنداد، والنماذج السلوكية التي تعرض عليه من خلال الوسائل الإعلامية، وغير ذلك.

إلا أن أحدا، مع ذلك، لا يستطيع أن ينكر أن الأسرة هي التي تقع في المكان الأول من بين هذه العوامل جميعا. ففي هذه المرحلة من مراحل النمو،

يعتبر الأبوان والأقران (الأخوة والأخوات) هم العناصر، في المجتمع، الأشد تأثيرا في نمو الطفل اجتماعيا. حقا إنهم ليسوا العناصر الوحيدة المؤثرة. فهناك كما سبق أن أشرنا الأنداد والمعلمون والجيران ووسائل الإعلام. إلا أن أعضاء الأسرة هم الذين تكون صلتهم بالطفل في هذه المرحلة أكثر دواما، وأثقل وزن كما أن التفاعل بينهم وبين الطفل يكون أشد كثافة وأطول زمنا. هذا إلى جانب العلاقة الانفعالية الاجتماعية التي تربط بين الطفل وأعضاء أسرته. مما يجعل منهم عناصر ذات دلالة خاصة في حياته النفسية.

ويتم تأثير الأسرة في تشكيل السلوك الاجتماعي للطفل من خلال ما نسميه بعملية التنشئة الاجتماعية، فعن طريق هذه العملية يكتسب الطفل السلوك والعادات والعقائد والمعايير والدوافع الاجتماعية التي تقيمها أسرته والفئة الثقافية التي تنتمي إليها هذه الأسرة.

ما هي التنشئة الاجتماعية؟ وما هي أهم المجالات السلوكية التي يكون للتنشئة تأثير عليها في هذه المرحلة من مراحل النمو؟

هذا هو ما سنتناوله في هذا الفصل.

التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي عن طريقها يسعى الآباء إلى إحلال عادات، و دوافع جديدة محل عادات ودوافع كان الطفل قد كونها بطريقة أولية في المرحلة السابقة. أو بعبارة أخرى هي العملية التي يهدف الآباء من ورائها إلى جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية، و دوافع وقيم، واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة الفرعية التي ينتمون إليها.

ولكن كيف يقوم الآباء بالفعل بهذه العملية؟ ما الذي«يعملونه» لكي ينشئوا أبناءهم اجتماعيا؟ كيف يقومون بتدريبهم على إحداث ذلك التغيير؟ إحدى الطرق التي يستخدمها الآباء في عملية التنشئة الاجتماعية لأطفالهم هي بالطبع طريقة الثواب والعقاب. أو بمعنى أوضح أساليب الثواب والعقاب التي توقع على الطفل بشكل مباشر.

على أن الأطفال لا ينتظرون حتى يوقع عليهم الجزاء (ثوابا أو عقابا) لكي يكتسبوا ألوانا جديدة من السلوك. إن الأطفال يتعلمون أيضا عن طريق الملاحظة والتقليد. ثم إنهم يتعلمون أيضا عن طريق التوحد مع أحد

الوالدين أو كليهما. وإذن، فالثواب والعقاب وملاحظة الآخرين وتقليدهم والتوحد، لا تسهم جميعا في التنشئة الاجتماعية للطفل. هذه العمليات ليست مستقلة الواحدة منها عن الأخرى، بل هي على العكس متداخلة، وتكمل كل منهما الأخرى. مثلا لو فرضنا أن طفلة صغيرة ساعدت أخاها الأصغر على الحصول على لعبة لا يستطيع أن يصل إليها بنفسه. وإذا فرضنا أن هذا السلوك من ناحية الصغيرة قد أدى بالأم إلى أن تحتضن ابنتها هذه وتقبلها مدعمة بذلك هذا السلوك الطيب منها نحو أخيها الأصغر. إن الأم بذلك تكون قد استخدمت جميع تلك الأساليب. فهي أولا قد قامت بمكافأة طفلتها على المساعدة. وهي ثانيا قد أقامت من نفسها نموذجا يحتذى لسلوك الحنان. وهي ثالثا قد زادت من ميل الطفلة للتوحد معها عن طريق إشعارها بالرعاية والاهتمام.

أحياناً يتعارض التعلم عن طريق إحدى هذه العمليات«ولتكن عملية الملاحظة)، مع ما اكتسب عن طريق عملية أخرى (ولتكن عملية الثواب والعقاب) فقد يعاقب الطفل على تكرار كلمة بذيئة يسمعها في الشارع)، ولكنه قد يسمع نفس الكلمة يقولها والده كلما اعترضت سيارته سيارة أخرى. أو جرى من أمامها مسرعا أحد المشاة. إن هذا سوى مثل بسيط لما قد يقع فيه الطفل من تناقض أثناء عملية التنشية الاجتماعية.

على أن ذلك قد يتبين بشكل أوضح عندما نتناول، بالتفصيل، المكونات الفعالة في عملية التنشئة الاجتماعية وهي الثواب والعقاب، والملاحظة والتقليد والتوحد.

الثواب والعقاب:

إذا سألنا ما الذي يفعله الوالدان حتى يدربا أبناءهما وبناتهما في هذه المرحلة على إحلال عادات ودوافع وقيم جديدة مقبولة اجتماعيا، محل- عادات ودوافع أخرى أولية غير مرضى عنها، لكان الجواب في منتهى البساطة هو: الثواب والعقاب، ويستخدم الآباء هذه الوسيلة غالبا لتدريب أطفالهم على اكتساب سلوك مثل المشاركة في الملكية مع الآخرين، أو التعاون في بعض الأعمال اليومية الروتينية في المنزل، أو ما إلى ذلك. فيكافئ الوالدان أطفالهما، مثلا، إذا ما أشركوا صديقا في اللعب بلعبهم، وقد

يعاقبانهم إذا لم يفعلوا ذلك. وهكذا يدرب الوالدان أطفالهما عن طريق مكافأة أو تدعيم استجابات معينة وإيقاع العقاب على استجابات أخرى.

وكما أفادتنا نظرية التعلم، فإن الاستجابات التي تكافئ تميل إلى أن تقوى وتصبح عادات سلوكية ثابتة نسبيا، أما تلك التي تعاقب فقد تضعف أو تختفي، لأن كان العقاب قد يسفر عن مضاعفات أخرى غير صحيحة، كأن يصبح الطفل خائفا، أو قلقا أو عدوانياً أو متوتراً.. . الخ.

وتفيدنا نظرية التعلم كذلك بأن الثواب والعقاب لا يقتصر أثرهما على الاستجابات المكافأة أو المعاقب عليها فحسب، بل يعم أثرها على الشخصية ككل، فتتكون عادات سلوكية عامة، سمات أو اتجاهات أو قيم. مثلا: يميل الأطفال في هذه المرحلة-كما أوضحنا سابقا-إلى الاستطلاع والاستكشاف عن طريق تناول الأشياء واختبارها، و محاولة التعرف على أسرار الطبيعة ومعالم البيئة المحيطة بهم. فإذا ما شجع الوالدان طفلهما على الاستطلاع والاستكشاف، وعلى محاولته التصرف باستقلالية، فإن الطفل قد ينمو عندئذ وقد تكون لديه ميل إلى التصرف بدرجة من التحرر أكبر، وبدرجة من الكف أقل. أما إذا عاقب الآباء طفلهما على ذلك، أو إذا لم يسمحا له به، فقد ينشأ أقل ميلا إلى التصرف بحرية. كذلك إذا شجع الآباء طفلهما على الاستجابات الاتكالية كالبكاء، والتعلق، والبقاء قريبا من الوالدين، واستجداء المساعدة دون حاجة إلى ذلك، فقد يقوي ذلك الميل لدى الطفل إلى الاتكالية والاعتماد على الآخرين.

الملاحظة:

على أن الثواب والعقاب لا يكفيان وحدهما لتفسير إكساب الطفل للعادات، والدوافع وسمات الشخصية سواء كانت إيجابية أو سلبية. فهناك قدر كبير من سلوك الأطفال لا يكتسب عن هذا الطريق، بل عن طريق ملاحظتهم لسلوك الآخرين. فالمشاهد أن الأطفال بإمكانهم أن ينمو أنماطا سلوكية، بمجرد ملاحظة بعض الكبار المحيطين بهم يقومون بها، أي دون أن تكون هناك حاجة إلى تدعيم هذه الاستجابات سلبا أو إيجابا. وهم يتخذون قدوة (في هذا الشأن) آباءهم ومدرسيهم والشخصيات التلفزيونية التي يشاهدونها، أو أخوتهم أو أخواتهم الكبار وهكذا.

وهناك أمثلة وتجارب على ذلك، فالطفل عن طريق الملاحظة قد يكتسب مخاوف والديه من الكلاب، أو الحشرات أو العواصف الرعدية-كما سبق أن رأينا-وقد يلاحظ الأطفال سلوك آبائهم مع أصدقائهم فيتعلمون منهم أنماطا من السلوك الاجتماعي، كالتجنب أو التآلف مثلا. والطفل الذي يشاهد نموذجا لشخصية عدوانية في التلفزيون قد يقوم بتقليد ذلك النموذج. وبالعكس إذا شاهد الطفل نموذجا متعاونا فقد يقلد سلوك التعاون والمساعدة.

وقد قام«باندورا» (Bandura et al 1961) مع فريق من الباحثين بتجارب حاسمة في هذا الصدد. وفي إحدى هذه التجارب أدخل الأطفال فرادي في حجرة كانوا يشاهدون فيها شخصا يضرب ويركل دمية كبيرة منتفخة من المطاط وينعتها بشتى الألفاظ، ويأتي نحوها باستجابات لم يسبق لهم أن رأوها، أو سمعوها من قبل. وبعد خروج«القدوة» أو«النموذج» من الحجرة، كان الطفل يبقى فيها وحده مع الدمية، وكان مساعدون غير مرئيين من جانب الطفل يدونون ملاحظاتهم عن مدى تكرار استجابات العدوان المماثلة لتلك التي صدرت عن«القدوة» و إلى جانب هذه المجموعة من الأطفال استخدم الباحثون مجموعة أخرى ضابطة لم تشاهد ذلك النموذج، وكان أفرادها يدخلون أيضا واحداً واحداً في نفس الحجرة ومع نفس الدمية.

وقد اتضح من هذه التجربة أن الأطفال الذين شاهدوا القدوة«النموذج العدواني» قاموا بتقليد الكثير من الاستجابات العدوانية بدقة، في حين كانت استجابات أفراد المجموعة الضابطة مختلفة تماما. وإن كان ذلك يعني شيئا، فإنما يعني أن الأطفال الذين شاهدوا القدوة، تعلموا استجابات جديدة دون أن يكون هناك تدعيم لتلك الاستجابات، لا بالنسبة للقدوة، ولا بالنسبة للمشاهد، لقد تعلموها ببساطة عن طريق المشاهدة، أو الملاحظة.

على أن الشخصية والسلوك الاجتماعي لا يمكن تفسيرهما ببساطة بمثل هذه العبارات. فكما أنا لم نقبل التدعيم«الثواب والعقاب» كمتغير وحيد في بناء شخصية الطفل، كذلك فإننا لا نستطيع أن نفسر بناء الشخصية بعبارة بسيطة مثل«الملاحظة» أو مشاهدة النموذج. فهناك الكثير من الأنماط السلوكية المعقدة التي قد تكتسب دون مثل هذا التدريب المباشر، أي بدون أن يكون هناك شخص«يعلم»، سواء بالتدعيم أو بدونه. وكذلك

دون أن يكون لدى الطفل«نية» التعلم. بعبارة أخرى، هناك ذاتية الطفل واستقلاليته، وإيجابيته التي قد تغفلها مثل هذه التفسيرات البسيطة، ولكي نتفادى هذه الثغرة، علينا أن ندخل في تفسيرنا للسلوك الاجتماعي ونمو الشخصية عند الطفل (من آليتين هامتين (ميكانزمين هامين) في هذه المرحلة هما :«التقليد» و«التوحد».

التقليد:

يبدأ الطفل في تقليد أفعال الآخرين في نهاية السنة الأولى. إلا أن التقليد عندئذ لا يعتمد على الصور الذهنية بقدر ما يعتمد على الملاحظة المباشرة للفعل، كما يحدث عندما يضع الطفل الغلالة على وجهة ثم يرفعها تقليدا لما تفعله أمه أثناء ملاعبتها له بهذه الغلالة.

ولكن ما أن يصل الطفل إلى سن السنة والنصف أو السنتين، (عندما يكون بإمكانه تكوين صور ذهنية لما يقع حوله، والاحتفاظ بتلك الصور واسترجاعها)، حتى تتسع دائرة الأفعال التي يمكن أن يقوم بتقليدها إلى أبعد حد ممكن. فالأطفال في هذه المرحلة يقلدون كل شيء يقع تحت ملاحظتهم حتى جلوس الآباء على الأماكن المخصصة للإخراج. وقد يكون في بعض هذه المحاولات من ناحية الطفل نوعا من الطرافة، في حين تثير محاولات أخرى عند الوالدين قدرا كبيرا من الغضب. وقد يجمع بعضها الآخران هذا وذاك. تصور طفلة عمرها سنتان مثلا وقد جلست على الكرسي أمام المرآة في غفلة من الجميع، وأخذت تقلد أمها فيما تفعله من تزين كل صباح، ثم خرجت إليهم وهي تلبس حذاء أمها وقد تلطخ وجهها بالأصباغ والمساحيق والألوان.

والآن وقد عرفنا أن التقليد يحدث في هذه المرحلة بشيء على وجود قدرة عند طفلنا على تكوين صور ذهنية للأفعال التي يكون قد شاهدها سابقا ثم استرجاع هذه الصور، فإننا نتساءل الآن لماذا يميل الطفل في هذه الفترة إلى التقليد؟ أو بعبارة أخرى ما الذي يدفع طفل هذه المرحلة إلى تقليد فعل ما وليس كل فعل ؟ هناك عدة تفسيرات: أبسطها، (خاصة بالنسبة لما قد يحدث في تقليد الأصوات)، هو أن الطفل يريد أن يطيل فترة الاستثارة التي يحدثها التفاعل بينه وبين الكبير. أو أن الفعل الذي

يقوم الطفل بتقليده يحدث نتائج ممتعة بالنسبة له، كما يحدث مثلا عندما يضغط طفل على زر المذياع، (كما يفعل أبوه)، لكي يحصل على نغمات موسيقية يستمتع بالاستماع إليها. إلا أن التفسير الذي يتسق والإطار النظري الذي تبنيناه هو أن التقليد يعتبر الآلة«الميكانزم» الأولى التي تظهر الطفل كائنا ذاتي الإرادة، على ما في هذه العبارة من تناقض ظاهري (Newman & Newman,1979). ذلك أنه بالرغم من أن التقليد يتضمن وجود نموذج يتبع، إلا أن النتيجة هي انتقال الفعل من النموذج إلى المقلد. بعبارة أخرى فإن الطفل بمجرد نجاحه في تقليد مهارة ما، فإن هذه المهارة تصبح له، يستخدمها في أي غرض يشاء. حقا إن الأطفال يعتمدون على التقليد لاكتساب المهارات، ولكن استخدامهم لتلك المهارات سرعان ما يخضع لإرادتهم هم وليس لإرادة النموذج المحتذى.

ولا شك في أن كل مهارة يكتسبها الطفل تزيد من شعوره بالسيطرة على البيئة كما تزيد من شعوره بالكفاءة. فإذا فرضنا أن طفلا ما غير واثق مثلا من قدرته على الإمساك بسماعة الهاتف والتحدث، فإن محاكاته لهذا الفعل يزيد من شعوره بالثقة في قدرته. فالأطفال في هذه المرحلة تزداد حساسيتهم نحو أنفسهم كأفراد ذوي تأثير في البيئة المحيطة بهم. ولذا فإنهم ينتهزون كل فرصة لكي يزيلوا عن أنفسهم كل شك في ذلك. ويمتد نشاطهم الذاتي هذا لكي يشمل أوسع مدى من الأعمال اليومية. فهم يبذلون كل جهد لكي يشاركوا في قرارات مثل: الذهاب إلى الفراش، الملابس التي يرتدونها، المأكولات التي يفضلونها وهكذا.. ..

وكل شيء يقوم به آباؤهم، أو أخوتهم وأخواتهم، يرغبون هم أيضا في القيام به، وتتعدى رغبتهم هذه كل حدود إمكاناتهم. فما يريدون أن يقوموا به قد لا يتناسب بالمرة مع ما يستطيعون أن يقوموا به بالفعل. وكأن لسان حالهم يقول«إن كل ما تستطيع أن تقوم به أنت أستطيع أنا أيضا أن أودية، بل وربما بشكل أفضل» أنهم يشعرون بأنهم أعضاء لهم قيمتهم في الأسرة، لأنهم قد أصبحوا الآن يستطيعون أن ينجزوا الأعمال التي يمكن أن يقوم بها الآخرون بشكل روتيني. ويتناسب شعورهم هذا مع مقدار ما يكتسبونه من مهارات. إن ما قلناه في إكساب اللغة من حيث دور المحاكاة في تعلم الكلمات ودور النشاط الذاتي في استخدام اللغة، يمكن أن ينطبق هنا أيضا

إذا تصورنا أن إكساب الطفل للمهارات عن طريق التقليد لا يتناقض مع نزعته إلى تنمية شخصية استقلالية، ذاتية النشاط. وقد تصل حدة ذلك التناقض الظاهري عندما يصل التقليد إلى أعلى مراحله، عندما تتقمص البنت شخصية أمها، ويتقمص الولد شخصية أبيه، أي عندما يتوحد كل منهما مع مثله من نفس الجنس. وسوف نتناول هذا التطور في الفقرة التالية. أما ما نريد أن نختتم به الكلام هنا، فهو أن التقليد هو مجالا آخر من المجالات التي يجد فيها الطفل فرصته لتحقيق نزعته إلى السيطرة وتأكيد الذاتية. كما يجد الدارس فيه انعكاسا واضحا لهذه النزعة عند الطفل.

التوحد:

التوحد هو أعلى مراحل التقليد، كما سبق أن أشرنا. وإذا كان التقليد يحدث في بداية هذه المرحلة، فإنه يصل إلى أقصى مراحله في أواخرها. والواقع أننا لا نستطيع أن نفهم ما يصل إليه الطفل اجتماعيا دون أن نستعين بمفهوم التوحد باعتباره المتغير الذي يفسر لنا كيف يكتسب الطفل سلوكا اجتماعيا، أو حتى سلوكا غير اجتماعي، بشكل ثابت نسبيا. وإذا كنا قد عرفنا وظيفة التقليد في حياة الطفل النفسية في هذه المرحلة لا يصبح من الصعب علينا أن نتعرف أيضا على وظيفة التوحد من هذه الناحية، ولكن لنحاول، قبل ذلك أن نحدد بشكل أوضح مفهوم التوحد.

يشير مفهوم التوحد إلى عمليتين: الأولى تتضمن ملاحظة الطفل أنه (أو أنها) يشبه شخصا آخر، والثانية تتضمن مشاركة الطفل لهذا الشخص الآخر في انفعالاته. هذا الشخص الآخر بالنسبة للطفل هو في الغالب أحد الوالدين. ويتضمن التوحد عملية تتعدى مجرد التعلم البسيط الذي يحدث عن طريق الملاحظة والتقليد. وذلك أولا، لأن التوحد يعني أن الطفل يتبنى نمطا كليا للسمات والدوافع، والاتجاهات والقيم التي توجد لدى الشخص المتوحد معه. أما التقليد فإنه قد لا يتعدى مجرد قيام الطفل باستجابة مماثلة لتلك التي قدمها النموذج. وثانيا لأن التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد لا يتطلب وجود روابط عاطفية مع النموذج، في حين أن التوحد يتطلب ذلك. كذلك فإن السلوك المتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد،

يكون من السهل تغييره، أما السلوك الذي يتمثله الطفل عن طريق التوحد فإنه يكون ثابتا نسبيا.

وعلى ذلك فالطفل قد يشاهد ويقلد استجابة قام بها نموذج لا يربطه به سوى علاقة عابرة، أما إذا توحد فإنه يتوحد مع أبيه مثلا. كذلك فإن الطفلة ذات الأربع سنوات، قد تبدأ بتبني النمط الكلي للسمات والدوافع والاتجاهات والقيم، التي توجد لدى أمها، في حين أنها قد تقرر ألا تأكل البيض، مثلا، لأن زائرة أو صاحبة لها-ببساطة-ترفض أن تأكله. وقد لا يحتاج الأمر منا إلى مجهود كبير لكي نعدل قرار تلك الطفلة بالنسبة لأكل البيض، في حين أن السلوك المكتسب عن طريق التوحد مع أمها لا يمكن تعديله بهذه السهولة.

ذلك هوا لفرق بين التعلم الذي يتم عن طريق الملاحظة والتقليد، والتعلم الذي يتم عن طريق التوحد. ولكن بالرغم من ذلك الإتلاف بين التقليد والتوحد، فإنهما يلتقيان فيما يؤديان من وظيفة في نمو شخصية الطفل.

إن التوحد مع أحد الوالدين يحقق للطفل الحاجات الأساسية التي يسعى إلى تحقيقها في هذه المرحلة. فهو من ناحية يمكن أن يكون مصورا للشعور الذي يفتقر إليه الطفل في هذه المرحلة. ذلك أن الطفل قد يشعر عندئذ أنه قد«أدمج» في«ذاته» قوة وكفاءة هذا الوالد. وما دام هو يسعى إلى تحقيق الكفاءة والقوة في البيئة التي يعيش فيها، لذا فإن«المشاركة» مع الوالد فيما يملكه هذا الأخير، من إنجازات ومن قوة، ومن مهارات ومن استمتاعا، سوف تزيد من شعور الطفل بالسيطرة على البيئة، وبالتالي من شعوره بالأمن والاطمئنان في هذا الإطار. وباختصار فإن التوحد يشعر الطفل بأن الوالد معه، حتى لو كان بعيدا عنه جسديا. هذا الارتباط بالوالد، حتى وهو بعيد، يزيد من أتساع المجالات والمواقف التي يشعر فيها الطفل بالأمان.

وكما أوضحنا فيما يتعلق بالتقليد فإنه لا يوجد أي تناقض بين فكرة التوحد، وبين رغبة الطفل في الاستقلالية والمبادأة. ذلك أن التوحد يتم عن طريق عملية لا شعورية لا يقول فيها الطفل لنفسه مثلا«أنا أريد أن أكون مثل والدي» أو«أنا أريد أن أكون مثل والدتي» و إنما تتم عملية التوحد كآلة (كميكانزم) لا شعورية يحصل به الطفل على حل-ولو مؤقت-للصراعات

التي قد تنشأ بينه وبين السلطة الو الدية. وهو بهذا يتفادى ما قد ينشأ عن هذا الصراع أيضا من قلق وفي نفس الوقت يحقق إشباعا لدوافع أساسية لدوافع أساسية لديه. ذلك أن التوحد مع الوالد (أحد الوالدين) يتيح للطفل أيضا شعورا متزايدا بالاستقلال عنهما، فعندما يعرف الطفل (عن طريق التوحد) كيف يتصرف الآباء في موقف معين، فإنه لا يعود بعد في حاجة إلى وجودهم جسميا لكي يوجه سلوكه وجهة أو أخرى. فعندما يصبح في مقدور الأطفال أن يكافئوا أو يعاقبوا أنفسهم على أفعالهم، فإن معنى ذلك أنهم يصبحون أيضا أقل اعتمادا على والديهم لتأدية ذلك عنهم.

ولكن على أي أساس يتم التوحد بين الطفل وأحد والديه؟ بعبارة أخرى ما هي الشروط اللازم توفرها حتى يتم ذلك التوحد؟ وما هي العوامل التي قد تؤثر في قوة هذا التوحد أو ضعفه، وفي مساعدة الطفل بالتالي على تحقيق نمو سوى لشخصيته؟

لقد سبق أن أشرنا في بداية هذه الفقرة إلى ما يتضمنه مفهوم التوحد. وعلى هذا الأساس يتم التوحد بين الطفل وأحد والديه بناء على ما يأتي: أولا: لا بد من أن يدرك الطفل أوجه تشابه بينه وبين هذا الوالد. وإذا كان الأطفال غالبا ما يشبهون آباءهم. في ناحية أو أخرى من النواحي الجسمية، لذا فإنهم سوف يلاحظون غالبا نواحي التشابه هذه. ومن أهم هذه النواحي الناحية الجنسية. ولذلك فإن الوضع النموذجي، هو أن يتوحد الولد مع والده، والبنت مع أمها. ذلك أن التشابه هنا يظهر بوضوح أكبر في كل حالة: من حيث اللبس، وقصة الشعر والناحية التسريحة، وهكذا. ولكن هل يحدث ذلك بالضرورة؟ تؤجل الإجابة على هذا السؤال حتى نعرض للأساس الثاني للتوحد وهو:

ثانيا: لكي يتم التوحد مع الوالد بدرجة قوية لا بد من أن يملك الوالد صفات جذابة بالنسبة للطفل، فاستعداد الطفل للتوحد مع والد يتحلى بالدفء العاطفي والرعاية والحب، يكون أسرع وأقوى نم بالنسبة لوالد رافض أو مهمل. كذلك فإن الوالد الذي يكون على درجة عالية من الكفاءة، والذي يكون في نظر الطفل، قويا، يمكن أن يشكل نموذجا للتوحد أقوى من ذلك الوالد الذي يكون ضعيفا أو غير كفء.

ولعل ذلك قد يجيب على السؤال الذي طرحناه عن مدى الإجبار في

التوحد مع الولد من نفس الجنس. ذلك أنه إذا توفر حل من الوالدين بعضا من الصفات المشتركة، كأن يكون كل منهما كفئا وراعيا وحانيا، فإن الأغلب أن يلاحظ الطفل هذا الشابة، وأن يتوحد جزئيا مع كل منهما، وإن كان الموقف الأمثل هو (كما سبق أن أشرنا) أن يكون التوحد بقدر أكبر مع الوالد من نفس الجنس. على أنه بالرغم من ذلك فقد يحدث نوع من الخلل في التوحد مع الوالد من نفس الجنس، وذلك إذا كان هذا الوالد يمثل نموذجا غير كفء، أو غير جذاب بالنسبة للطفل. عندئذ قد تؤدي عملية التوحد بالطفل إلى القلق والخجل وانعدام الأمن، بل أكثر من ذلك قد تؤدي إلى اضطراب شديد في شخصية الطفل. على أننا سوف نعود إلى هذه النقطة مرة أخرى عندما نتناول في الفقرة التالية موضوع «تحديد الدور الجنسي».

والآن وبعد أن استعرضنا في الفقرات السابقة عمليات الثواب والعقاب، والملاحظة والتقليد، والتوحد، وهي العمليات التي تتم عن طريقها جميعا التنشئة الاجتماعية، بقي علينا أن نعرف كيف تؤثر عملية التنشئة الاجتماعية على سلوك الطفل الاجتماعي في هذه المرحلة. وسوف نتناول من مظاهر هذا السلوك تلك التي تعنى أكثر من غيرها في بناء شخصية الطفل مستقبلا. ونقصد بالذات: تحديد الدور الجنسي، والعدوان ونمو الضمير، والسلوك الخلقي، مؤجلين الكلام عن مظهرين آخرين وهما الاتكالية والاستقلالية إلى الفصل المتعلق برعاية الطفل في هذه المرحلة.

تحديد الدور الجنسي:

يعتبر تحديد الدور الجنسي واحدا من أهم مجالات السلوك الاجتماعي، الذي تلعب فيه عملية التنشئة الاجتماعية دورا كبيرا في هذه المرحلة. ويقصد بتحديد الدور الجنسي، تنمية السمات السلوكية، لدى الطفل، التي تتناسب مع جنسه. بمعنى أن يكتسب الطفل صفات الذكورة وتكتسب الطفلة صفات الأنوثة.

ولا شك في أن تحديد الدور الجنسي بهذا المعنى عملية تختلف من ثقافة إلى أخرى. كما أنها في الثقافة الواحدة قد تختلف من حقبة تاريخية متقدمة، إلى حقبة تاريخية تالية. فليس بطبيعة النمو البيولوجي أن ينشأ الرجل خشنا، أكثر عدوانية، أشد اعتمادا على النفس؟ أكثر استقلالية من

المرأة، أو أن تنشأ المرأة أكثر حنوا ورعاية، أشد اهتماما بالشئون المنزلية، أو أكثر حساسية لشعور الآخرين من الرجل، حتى وإن كانت هذه الفروق بين الجنسين موجودة بدرجة أو بأخرى في معظم الثقافات. ذلك أن البحوث الانتربولوجية قد بينت أن المرأة في بعض الثقافات يكون السلوك المميز لها هو العدوانية والسيطرة والاعتماد على النفس، في حين يكون سلوك الرجال هو الرعاية والطاعة والحساسية (Mead 1939).

كذلك فإن واحدا من أهم التغيرات في ثقافتنا العربية في الحقبة الأخيرة، هو التحول الذي حدث في مفهوم الدور الجنسي التقليدي لكل من الرجل والمرأة. ففي كل يوم يزداد عدد النساء اللاتي يدخلن في القوى العاملة، وفي الوقت نفسه يزداد عدد الرجال الذين لا يجدون مانعا لديهم من المشاركة في الأعمال المنزلية. والنتيجة هي أنه في حين يزداد عدد الأمهات اللاتي يكتسبن هوية«المرأة العاملة» بدلا من مجرد«ربة بيت» يزداد من ناحية أخرى عدد الآباء الذين يشاركون في رعاية أطفالهم. وعلى هذا الأساس يبدأ الأطفال يرون في آبائهم من الجنسين أفرادا لا يتمايزون كثيرا من حيث الأدوار الجنسية وسوف نرى أثر ذلك بالتالي في تحديد أدوارهم.

ونحن لا نقول ذلك على أساس من الملاحظة العرضية وحدها، بل لقد دلت على هذا التحول النسبي البحوث التي أجريت في هذا المجال. فقد قام المؤلف في سنة 1962، بإعادة تطبيق مقياس للاتجاهات الو الدية نحو مستقبل الأبناء، وكان قد طبق هو نفسه على عينة مماثلة في سنة 1954، ذلك في جمهورية مصر العربية. وكانت الأبعاد الرئيسة لهذا المقياس هي: مدى الاهتمام بمستقبل الولد في مقابل الاهتمام بمستقبل البنت، ونوع ومستوى التعليم المناسب لكل منهما، ونوع المهنة التي يجوز أن يعمل بها الولد في مقابل المهنة التي يجوز أن تعمل بها البنت. (إسماعيل، 1962).

وقد أظهرت نتائج البحث تحولا كبيرا في اتجاهات الوالدين نحو المساواة بين البنت والولد من حيث الاهتمام بمستقبلهما، وكذلك من حيث نوع التعليم، ومستواه، ونوع المهنة، التي يرى الوالدان أنها تصلح لكل منهما، وكان هذا التحول في صالح المساواة.

فبالرغم من استمرار وجود التفرقة بين الولد والبنت في المرحلة الثانية

من البحث، إلا أن هذه التفرقة قد قلت بدرجة كبيرة عما كانت عليه في المرحلة الأولى. ولا شك في أن مثل هذا التحول الاجتماعي يزداد يوما بعد يوم، ليس فقط في مجتمع عربي بعينه بل أيضا في الثقافة العربية ككل وقد أشارت بحوث أخرى إلى هذه الحقيقة (Torky1980).

ولكن ليس معنى ذلك أن الفوارق قد زالت فيما تتوقعه الثقافة العربية بالنسبة للدور الجنسي لكل من الولد والبنت. ففي الثقافة التي نعيش فيها يتوقع من الولد أن يكون أكثر استقرائية، وأكثر موضوعية، وأكثر نشاطا. وأن يكون أقوى على التنافس، أكثر مهارة في المهنة، منطقيا، مغامرا، قادرا على اتخاذ القرارات بسهولة أكبر، واثقا من نفسه، طموحا، مستعدا لأن يقود دائما. هذا في حين تتوقع الثقافة التقليدية من البنت أن تكون على درجة أقل من الرجل في هذه الصفات. أما من الناحية الإيجابية فتقيم الثقافة لدى البنت بدرجة أكبر صفات مثل: برقه، والإحساس بمشاعر الغير، واللباقة والتدين، والأناقة والهدوء والاهتمام بالأدب والفن، والقدرة على إظهار مشاعر الحنو، على عكس الرجل بالطبع في هذه النواحي. هذا إلى جانب أنه في توزيع الاختصاصات في العمل، تتوقع الثقافة التقليدية أن يكون مجال المرأة هو المنزل وتربية الأطفال، في حين يكون مجال العمل للرجل خارج المنزل. وحتى إذا شاركت المرأة الرجل في العمل خارج المنزل، فإن هناك أنواعا من الأعمال يتوقع أن تكون قاسية، لها أكثر من غيرها، كالتدريس والتمريض، في حين أن أعمالا كالتعدين والبناء تكون مناسبة أكثر بالنسبة للرجل.

ونحن نلاحظ في ثقافتنا أن هناك فروقا واضحة بين سلوك البنين وسلوك البنات في المرحلة التي نحن بصددها. ولا تعز هذه الملاحظة على أب فرد يدخل إحدى الحضانات؛ أو إحدى رياض الأطفال. إذ يشاهد أن أطفال هذه السن من الذكور، مثلا، يندمجون في ألعاب أكثر خشونة من تلك التي يندمج فيها الأطفال من الإناث. كذلك قد نشاهد أيضا أن البنات أكثر تفوقا من البنين (على الأقل حتى سن الخامسة) في النمو اللغوي، في حين يتفوق البنون عن البنات في أعمال الحل والتركيب. وبالإضافة إلى ذلك هناك فروق فيما يختاره كل فريق من لعب ومن ملابس، وغير ذلك من الاستجابات التي تتفق وما تتوقعه الثقافة مما سبق ذكره. والسؤال الآن هو

كيف يتم ذلك؟ ولنبدأ الآن من البداية.

إن أول ما يتعلمه الطفل في مجال تحديد هويته الجنسية هو الاستخدام الصحيح للأسماء والضمائر المناسبة في التعبير عن الجنس فحتى قبل أن يستطيع الطفل أن يميز بين فئة الذكور وفئة الإناث بوجه عام، فإنه يتعلم عن طريق تقليد الوالدين، أن يشير إلى نفسه باعتباره ولدا أو بنتا باستخدام الصيغة اللغوية المناسبة. ذلك أن الوالدين، والطفل لا يزال في مرحلة المهد، يشيران باستمرار إلى جنسه في لغتهم، وذلك باستخدام الضمير المناسب، أو باستعمال عبارات مثل:«البنت الحلوة» أو«الولد الشاطر».. . الخ.

وأثناء السنة الثانية، يبدأ الطفل في استخدام كلمات مثل بابا، ماما ولد، بنت، أخي (أخوي)، أختي، وذلك بدرجة كبيرة من الصحة. ولعل هذه التفرقة في استخدام الألفاظ، هي التي تجعل الأطفال يبدءون في البحث عن مؤشرات أخرى تساعدهم على التمييز بين ما تدل عليه هذه الألفاظ بدرجة أدق. وعلى هذا الأساس يبدأ انتباههم يتوجه إلى الفروق بين الإناث والذكور.

ويتم هذا التمييز في بداية المرحلة التي نحن بصددها. فالأطفال في هذه المرحلة يستطيعون بسهولة أن يصنفوا أنفسهم من الناحية الجنسية، فيجيبون على الفور عندما يسألون عن جنسهم«أنا ولد» أو«أنا بنت». ويذكر المؤلف أنه سمع مرة الحديث التالي بين طفل في سن الثانية والنصف وبين أم:

الأم:«مش قلت لك ستين مرة لازم تغطي نفسك أحسن القطة تأكل (الكلمة الدارجة التي تدل على العضو التناسلي) الطفل: وأبقى زي مين؟ الأم: (ويبدو أنها لم تفهم مقصده في البداية) تبقى زي نبيلة (صديقة من أبناء الجيران).

الطفل:لا... أبقى زي ليلى (أخته)

وواضح من هذا الحديث أن الطفل قد أدرك في هذه السن المبكرة الفرق بين الولد والبنت، على الأقل من الناحية الجسمية.

وبمجرد أن يميز الطفل الفرق بين الولد والبنت يبدأ سلوكه أيضا يتمايز في اتجاه ما تتوقعه منه الثقافة، من حيث الدور الجنسي. ويستمر هذا

التمايز بالنسبة للفرد حتى نهاية العمر. ويتم التمايز في هذه المرحلة إلى حد كبير على أساس من الملاحظة والتوحد مع الوالد من نفس الجنس. فعن طريق هذا التوحد يتبنى الطفل سلوك والده (أو والدتها) وخصائصه الشخصية، التي غالبا ما تكون متناسبة مع ما تتوقعه الثقافة من جنس الطفل ذاته.

وهناك شواهد كثيرة على أن عملية التوحد هذه تؤدي دورا كبيرا في تحديد الدور الجنسي للطفل. فقد وجد مثلا أن الأولاد الذين فصلوا عن آبائهم لمدد طويلة من الزمن، والذين، بالتالي، لم تكن لديهم فرصة للتوحد مع الأب، كانت خصائص الذكور لديهم أقل وضوحا من الأولاد الذين كان آباؤهم متواجدين معهم بشكل مستمر (Lynn 1974) كذلك وجد في إحدى الدراسات أن الأولاد الذين فصلوا عن آبائهم في مرحلة مبكرة (عند سن الرابعة أو أقل) كانوا أقل عدوانا، وأقل ميلا إلى الدخول في المنافسة على إظهار القوة البدنية، من الأولاد الذين تربوا في وجود آبائهم. ليس هذا فقط بل أظهرت نتائج الاختبارات التي لم طبقت عليهم أيضا أن درجاتهم كانت أقرب إلى النموذج الأنثوي منه إلى النموذج الذكري، أي أنهم حصلوا على درجات في النواحي اللفظية أعلى من تلك التي حصلوا عليها في النواحي الحسابية. والمعروف أن النموذج الذكري هو العكس (Carlsmith 1964)

على أن التوحد ليس هو العملية الوحيدة التي يكتسب بها تحديد الدور الجنسي. ذلك أن التدعيم أيضا يلعب دورا كبيرا في هذا الاتجاه. والآباء يساعدون بشكل مباشر على تشكيل السلوك في اتجاه الدور الجنسي النمطي للطفل، وذلك عن طريق تشجيع السلوك المناسب ومكافأته، وعدم تشجيع السلوك غير المناسب.

وتبدأ ممارسة هذا التشجيع من جانب الوالدين منذ مرحلة المهد. فمعظم الآباء يلبسون أولادهم وأبناءهم بشكل مختلف كما أنهم يأتون للبنين بلعب تختلف عن تلك التي يأتون بها للبنات. وتكون أول الأعمال التي تكلف بها البنات، هي رعاية الصغار من أخواتهن أو إخوانهن أو المساعدة في الأعمال المنزلية، في حين تكون أول الأعمال التي يكلف بها الأولاد هي قضاء بعض الحاجات للأسرة من خارج المنزل. ونتيجة ذلك كله هي أن تنشأ البنت وهي أشد ارتباطا بالمسئوليات التي تتعلق بداخل المنزل، في

حين ينشأ الولد وهو أ شد ارتباطا بالمسئوليات التي تتعلق بخارج المنزل.

ويشجع الآباء أبناءهم في هذه المرحلة أيضا على أن يردوا العدوان إذا ما اعتدى عليهم، وإن كان ذلك يختلف بالطبع من فئة اجتماعية إلى فئة اجتماعية أخرى (أسماعي وإبراهيم ومنصور، 1974). إلا أنه في جميع الحالات، فإن الآباء لا يشجعون ذلك بالمرة لدى بناتهم، هذا إن لم يستنكروه كلية. كذلك فإن الآباء يتقبلون بكاء أبنتهم إذا خسرت أمام زميلتها في اللعب، أو إذا خطف أحدهم لعبتها، في حين لا يتقبلون ذلك بالمرة من الابن، مذكرين إياه دائما أن«الأولاد لا يبكون».

ومما هو جدير بالذكر في هذا الصدد أن الآباء هم أثر من الأمهات تفرقة بين الولد والبنت في عملية التنشئة الاجتماعية عند تحديد الدور الجنسي. ولقد أوضحت ذلك الدراسات ليس فقط في ثقافتنا العربية (إسماعيل وإبراهيم ومنصور 1974) بل أيضا في ثقافات أ أخرى (1976 Block). ويفسر«القرشي» هذه النتيجة التي كان بحثه أحد الشواهد عليها بأنه«نظراً لأن الأب يكون هو المسئول عن المحافظة على القيم والتقاليد في أسرته، وبحكم مسئوليته الاقتصادية في الأسرة، فإنه يكون عادة أكثر تأثرا بالاعتبارات التي تدعو إلى التفرقة» (القرشي 1985 / 86..).

والخلاصة في تحديد الدور الجنسي إذن أن ذلك لا يحدث بطبيعة النمو البيولوجي، كما أنه لا يحدث لمجرد إدراك الولد أنه«ولد» والبت أنها«بنت». وإلا فكيف تفسر أن بعض الأولاد يكونون على درجة عالية من«الذكورة»والبعض الآخر يكونون على درجة عالية من الأنوثة»، في حين أن جميع الأولاد يعرفون أنهم«أولاد». لا يبقى إذن إلا أن الدور الجنسي تحدده عملية تنشئة اجتماعية تبدأ من إطلاق كلمة ولد على الولد، وكلمة بنت على البنت، وتستمر هذه العملية عن طريق الثواب والعقاب، وعن طريق الملاحظة والتقليد، وعن طريق التوحد، وتأخذ دورها الحاسم في المرحلة التي نحن بصددها هنا. ومعنى ذلك أن الوالدين باعتبارهما المحور الأساسي الذي تدور حوله عملية التنشئة الاجتماعية، يمكن أن يكون لهما دور رئيس وخطير في تشكيل السلوك المناسب لجنس الطفل.

ومع تغير التحديدات التي تتخذها الأدوار الجنسية كنتيجة لتقدم الزمن- كما سبق أن أشرنا-يميل بعض الآباء إلى أن يساووا إلى حد ما بين الجنسين

في تنشئة أطفالهم، وذلك حتى يكونوا«على مستوى المرحلة الحضارية التي يمر بها المجتمع». ففي بعض الأسر التي لا تفرق بين الولد والبنت من حيث نمو بعض سمات الشخصية، والسلوك الاجتماعي، يمكن أن ينشأ الولد على درجة كبيرة من حيث«الرعاية» إذا ما شجعت استجاباته في هذه الناحية. كذلك يمكن أن تنشأ البنت على درجة كبيرة من حيث إثبات الذات، إذا ما شجعت على سلوكها في هذا الاتجاه. وهكذا كلما زاد عدد البين والبنات الذين يتصرفون بطريقة تختلف عن النمطية التقليدية في الأدوار الجنسية، يمكن أن تنشأ مفاهيم حديثة عن«السلوك المناسب» لكل من الجنسين.

ومع ذلك فلابد من أن يكون واضحا أن توحدا إيجابيا قويا مع الدور الجنسي«المناسب»-مهما كان مفهومنا عن المعايير المميزة المرتبطة بذلك الدور-هو أمر ضروري لنمو احترام الذات فيما بعد، وكذلك لتنمية العلاقات المنتجة مع الأنداد من كلا الجنسين. أما إذا حدث أي فشل في تحديد الدور الجنسي للطفل، فإن ذلك قد يترتب عليه انحرافات سلوكية، واضطراب في الشخصية، قد يصعب بعد ذلك علاجهما، وسوف نتناول هذه النقطة عند الكلام على رعاية الطفل في هذه المرحلة.

العدوان:

وكما أن للوالدين تأثيرا كبيرا في تحديد الدور الجنسي للأطفال، كذلك فإن لهم تأثيرا كبيرا على سلوكهم العدواني. ولا توجد ثقافة نعرفها لا يتدخل فيها الوالدان لكي يكبحا سلوك طفلهما العدواني. أو بمعنى آخر فإن الوالدين في جميع الثقافات يحاولان دائما أن يدربا أطفالهما على ضبط سلوكهم العدواني، أي ميلهم ورغبتهم التلقائية في إلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم.

وهناك أشكال عديدة للتعبير عن هذه الرغبات العدوانية عند أطفال هذه المرحلة. فأطفال الثانية والثالثة مثلا تكثر لديهم نوبات الغضب، حيث يدفعون الآخرين ويرفسونهم ويضربونهم بأيديهم أثناء هذه النوبات. أما الأطفال الأكبر سنا، أي في سن الرابعة والخامسة فإنهم يستخدمون العدوان البدني واللفظي معا، دون وجود نوبات حادة من الغضب، كما كان الحال

في الفترة السابقة. كذلك فإنهم يميلون إلى الحصول على لعب الآخرين وممتلكاتهم الأخرى (Feshbach 1970)

وتختلف النظريات في تفسير الأسباب؛ أو العوامل التي تدفع إلى السلوك العدواني، فبعضها يؤكد على الدور الذي تلعبه العمليات البيولوجية، والبعض الآخر يؤكد على الدور الذي يلعبه التعلم، كمصدر أساسي لنمو ذلك السلوك. والواقع أننا لا نستطيع أن نغفل أثر أي من هذين المصدرين. فقد رأينا عند الكلام عن الغضب، أن ذلك الانفعال يبدو عاما بالنسبة لجميع أفراد الإنسان، يمكن ملاحظته حتى عند صغار المواليد. ومعنى ذلك أن هناك أساسا بيولوجيا (غير مكتسب) للسلوك العدواني. فالدفع والرفس باليدين والرجلين مما يصاحب ثورات الغضب عند المواليد، يمكن أن يكونا هما الأساس للعدوان البدني بعد ذلك. بمعنى أن هذه العناصر الحركية من مكونات الغضب، قد تنتظم بعد ذلك، من خلال الخبرات الاجتماعية، وتكون أفعالا عدوانية مباشرة على الآخرين. أما متى وكيف يظهر ذلك السلوك العدواني كرد فعل لحالات الغضب أو كتعبير عنها، فذلك يرجع إلى التعلم، أو بمعنى أوضح إلى ظروف التنشئة الاجتماعية.

وإذا تذكرنا أن الأسباب المباشرة للغضب هي مواقف الإحباط [1]، فإن النتيجة التي نخرج بها من ذلك كله هي أننا، لكي نفهم عدوان الأطفال في هذه المرحلة، لابد من أن نأخذ في اعتبارنا مجموعتين من المتغيرات: المجموعة الأولى هي تلك التي تتصل بمواقف الإحباط التي يقع فيها الطفل، والمجموعة الثانية هي ظروف التنشئة الاجتماعية، وخاصة ما يتصل فيها مباشرة بمواقف العدوان. وفيما يلي أثر هذه المتغيرات في نمو السلوك العدواني عند الطفل في هذه المرحلة.

سبق أن أشرنا إلى أن طفل هذه المرحلة يتعرض لمواقف إحباطية متعددة، هي المواقف التي تقوم فيها الحواجز بينه وبين إشباع دافع، أو الحصول على هدف، أو تحقيق رغبة. وتختلف هذه المواقف باختلاف نوع الدافع المحبط به، من ناحية، ومصدر الإحباط من ناحية أخرى. فأحيانا يكون مصدر الإحباط خارجيا، وهذا هو الأغلب، كما يحدث عندما يمنع الوالد طفله من القيام بعمل ما. والواقع أن الوالدين في هذه المرحلة لا يكفان عن إلقاء الأوامر والنواهي التي تقيد حركة الطفل، أو تجبره على القيام بعمل

معين لا يرغب في عمله، أو تمنعه من القيام بعمل آخر يرغب فيه، وهكذا. على أنه في أحيان أخرى قد يكون مصدر الإحباط داخليا، أي في شعور الطفل نفسه بعجزه عن تحقيق غرض معين. وهذا الشعور أيضا يشيع عند أطفال هذه المرحلة. مثال ذلك: أن يكون الطفل راغبا في الاقتراب من حيوان مستأنس معين، قطة ذات فراء غزير مثلا، ولكنه لا يملك الشجاعة الكافية لتحقيق هذه الرغبة.

أما الدوافع المحيطة به، فإنها قد تتعدى مجرد الدوافع الأولية، كالدافع للحصول على الطعام، أو الدافع إلى القيام بالنشاط التلقائي الاستطلاعي أو غيرهما. ومن الدوافع المحيطة به ما يمكن أن يكون أكثر من ذلك تعقيدا: كالدافع إلى احترام الذات، والدافع إلى الشعور بالكفاءة وما إلى ذلك، مما يكون قد نما لدى الطفل أيضا في هذه المرحلة. وقد سبق أن أشرنا إلى أن الطفل يكون في هذه المرحلة حساسا جدا نحو شعوره بالاستقلالية والكفاءة، بمعنى أنه يريد أن يشعر دائما بأنه«يستطيع»، وأنه«قادر»، أي أن شأنه كشان الكبار في كل ما يقومون به. ولا تغيب هذه الحقيقة أحيانا عن ملاحظة الكبار من الأطفال. فهم إذا أرادوا أن يغيظوا طفلنا هذا لسبب أو لآخر، يكفي أن ينعتوه نعوتا تحقر من شأنه، أو يتصرفون نحوه بما يجرح تقديره لذاته، كان يصفوه بالجبن، أو يعيروه بعدم القدرة، أو يرفضون اشتراكه معهم في اللعب، لأنه«صغير» أو غير ذلك، مما«يخدش كبرياءه وكرامته» أي يهدد احترامه لذاته، وينال من شعوره بالكفاءة.

وتظهر العلاقة بين الإحباط والعدوان عند الطفل في مواقف كثيرة. فأطفال الروضة مثلا تكثر لديهم الاستجابات العدوانية. (مثل الضرب والصياح والدفع والمعاكسة.. . الخ)، عندما يكونون مكدسين في مكان ضيق للعب. ذلك أنهم في مثل هذا المكان يتعرضون بدرجة أكبر لعوامل الإحباط التي تتمثل في عدم سهولة الحركة، والتداخل فيما بينهم، والإعاقة لحركة بعضهم البعض وهكذا. كذلك قد يسلك الطفل بشكل عدواني واضح إذا ما واجه موقفا مشكلا بالنسبة له، كلغز لا يستطيع حله مثلا أو لعبة لا يستطيع أن يقوم بها. ويظهر ذلك خاصة على الأطفال الذين يتقبل منهم مثل هذا السلوك.

وتتوقف درجة الشدة التي تظهر بها الاستجابة العدوانية كرد فعل على

الإحباط، على عوامل عدة، يتصل بعضها بالموقف والبعض الآخر بالطفل ذاته. فإذا شعر الطفل بأنه«مهاجم»، مثلا، فإنه يرد بشدة. وإذا كان في حالة من عدم الاستقرار الانفعالي، أو يعاني من قلق أو كان مكظوم الغيظ، فإن رده على الإحباط قد يظهر في صورة أفعال عدوانية أشد نسبيا مما لو كان هادئا، أو مستقرا من البداية. كذلك فإن الطفل الاتكالي قد لا يشعر بالإحباط إذا ما سيطر عليه طفل آخر في اللعب، في حين أن الطفل الأكثر استقلالية يتمرد بشدة، إذا ما حاول طفل آخر أن يسيطر عليه. وإلى جانب تلك العوامل الذاتية هناك عوامل الموقف نفسه كما سبق أن أشرنا. وربما كان أحسن مثال لذلك ما يحدث بين أفراد الأسرة من الأخوة والأخوات، حيث يكون تكرار الموقف المثير للإحباط مدعاة لفقدان الصبر، والانفجار بالعدوان. فإذا فرضنا أن الأخت الصغرى أخذت تضايق أخاها الأكبر، ثم صرخ هذا في وجهها لكي تكف عن ذلك فلم تكف، فإنه قد يصرخ بصوت أعلى في المرة الثانية، فإذا لم تكف أيضا في هذه المرة فإنه قد يلجأ أخيرا إلى العدوان البدني عليها بأن يقوم بضربها، وهكذا.

والخلاصة من هذا كله، هي أن العدوان استجابة تلقائية«طبيعية» لمواقف الإحباط. ولكن يبقى الآن السؤال التالي: لماذا ينشأ بعض الأطفال كالحمل الوديع في حين ينمو البعض الآخر كالنمر المفترس؟ هنا لا بد أن نستعين في تفسيرنا بالمجموعة الأخرى من المتغيرات التي سبقت الإشارة إليها، وهي ظروف التنشئة الاجتماعية. إن الأطفال في هذه المرحلة يتعلمون من خلال تفاعلهم مع الكبار المحيطين بهم، إما أن ينموا وإما أن يضبطوا السلوك العدواني التلقائي الذي يصدر عنهم من البداية. إن تأثير الوالدين في هذه الناحية له أهمية كبرى، كما سبقت الإشارة إليه في بداية هذه الفقرة.

الظروف الأسرية والعدوان:

لقد سبق أن رأينا كيف أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج العدواني، قاموا بتقليد الكثير من استجاباته العدوانية بدقة. فلا غرابة إذن إذا رأينا الطفل الذي يشاهد أباه يحطم كل شاء حوله، عندما يجتاحه الغضب، يقوم بتقليد هذا السلوك العدواني. ولقد ثبت بالفعل أن الأسرة التي يوجد بها

أطفال مشكلون من الناحية العدوانية، يزداد فيها السلوك العدواني من ناحية جميع أفرادها، بدرجة أكبر بكثير من الأسر العادية (التي لا يوجد فيها أطفال مشكلون من الناحية العدوانية). بل أثر من ذلك، فقد وجد أن هؤلاء الأطفال المشكلين لا يظهرون من الاستجابات العدوانية ما يزيد على ما يقوم به اخوتهم أو أخواتهم (Patterson 1976).

ومعنى ذلك أن عاملاً هاماً من العوامل التي تساعد على تنمية السلوك العدواني عند الأطفال، هو عامل الملاحظة والتقليد. فالآباء والأنداد يمكن أن يكونوا نماذج عدوانية يحتذى بها الطفل. كذلك يمكن أن تؤدي النماذج المعروضة في التلفزيون إلى نفس النتيجة.

وبالإضافة إلى مجرد المشاهدة أو الملاحظة لنماذج عدوانية، ينمو العدوان لدى الطفل أيضا عن طريق التدعيم. إما تدعيم النموذج العدواني وإما تدعيم السلوك العدواني ذاته عند الطفل. ففي التجارب التي أشرنا إليها درس«باندورا» (Bandura Ross and Ross 1961) وزملاؤه تأثير النموذج العدواني بالإضافة إلى التدعيم. فعرضوا على أطفال في سن الروضة أفلاما كان فيها النموذج العدواني إما أن يعاقب لو إما أن يكافأ على أفعاله العدوانية. فكان تأثير النسخة التي يكافأ فيها المعتدي واضحا، حيث أن الأطفال الذين شاهدوه أظهروا استجابات عدوانية (تقليدا لهذا النموذج) أكثر بكثير مما أظهره الأطفال الذين شاهدوا النموذج الذي كان يعاقب على عدوانه. ومما يجدر ذكره في هذا الصدد أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج يعاقب لم يختلف سلوكهم عن سلوك أولئك الذين لم يشاهدوا نماذج بالمرة (أطفال المجموعة الضابطة). كذلك فإن الأطفال الذين قلدوا النموذج العدواني فعلوا ذلك بالرغم من أنهم قيموا سلوك ذلك النموذج تقييما سلبيا، أي أدانوه على أفعاله. ومعنى ذلك أن التدعيم كان أقوى من القيم تأثيرا على السلوك الصادر من الأطفال.

وتؤكد الدراسات العلمية أيضا على إمكانية إكساب الطفل للسلوك العدواني (أو الإقلاع عنه) عن طريق عملية تدعيم فارق، لهذا أو لذلك، بشكل مباشر. وتوضح الدراسة الآتية هذه الحقيقة: كلفت مجموعة من مدرسات الروضة أن تتغاضى عن السلوك العدواني، وأن تدعم السلوك التعاوني غير العدواني. وجرى ذلك على فترات لمدة أسبوعين، يفصل كل

فترة منها عن الأخرى ثلاثة أسابيع. وقد لوحظ أن كلا من العدوان البدني واللفظي قل بشكل ملحوظ خلال الأسبوع الثاني من كل فترة من فترات التجربة (Brown and Elliot 1965)

ولعله من السهل علينا أن نلاحظ كيف يلعب التدعيم نفس هذا الدور الإيجابي في الوسط المنزلي، والمدارس وغيرهما من المواقف غير المعملية. فالوالد الذي يرضخ لطفله عندما تنتابه نوبة من نوبات الغضب، إنما هو في الواقع يدعم سلوك الغضب، حيث يشجع ذلك الطفل على اللجوء إلى هذا الأسلوب للحصول على حاجاته، ولتحقيق رغباته. وهناك من الآباء من يدعم السلوك العدواني صراحة، عندما يرضى عن هذا السلوك أو ينصح به«اللي يضربك أضربه» كذلك فإن المدرس الذي يظل يؤنب التلميذ الذي يتكرر منه سلوك العدوان قد يكون مشبعا بذلك حاجة لدى ذلك التلميذ إلى جذب الانتباه. والطفل الذي يسلم لزميله العدواني، يدعم السلوك العدواني لدى ذلك الأخير. وهكذا يلعب التدعيم دورا إيجابيا في تنمية السلوك العدواني في كل هذه المواقف وتؤكد ذلك الأبحاث والملاحظات التي أجريت على مثل هذه الحالات.

ومن هذه الأبحاث دراسة قام بها«باترسون» وآخرون (Patterson et al 1967) على أطفال الروضة. قام الباحثون في هذه الدراسة بملاحظة وتسجيل التفاعل الذي يتم بين أطفال في سن الثالثة وسن الرابعة على مدى ستة وعشرين أسبوعا. وكان ما يعنيهم في هذا التفاعل هو: السلوك العدواني، ورد فعل الضحية، وتصرف المدرس. وكان الفرض الذي وضعه الباحثون هو أن رد الفعل من ناحية الضحية سوف يكون له تأثير واضح على سلوك المعتدي فيما بعد.«فإذا رضخ الضحية لرغبة المعتدي، أو دعم بشكل أو بآخر الفعل العدوان، فإن من المتوقع أن يتكرر عدوان المعتدي على هذا الطفل في مناسبات لاحقة. أما إذا رد الضحية العدوان، أو تدخل المدرس فإن من المتوقع أن تكف الاستجابة العدوانية مؤقتا، ثم توجه إلى طفل آخر»(2). وقد أثبتت الدراسة صحة هذه الفروض.

ومن الملاحظات التي تؤيد ذلك أيضا أنه، حيث يشجع العدوان كوسيلة لحل المشكلات بالنسبة للأطفال (كما يحدث ذلك في الفئات الأقل حظا من الناحية الاقتصادية الاجتماعية) نجد أن الانحراف-إذا وجد-فإنه يتخذ

صورة العدوان على المجتمع بنسبة أكبر، وذلك بعكس ما هو عليه الحال بالنسبة للفئات متوسطة المستوى من الناحية الاقتصادية الاجتماعية، حيث يشتد تحريم العدوان كأسلوب لحل المشكلات، وحيث تقل ي نفس الوقت نسبة الانحراف في هذه الصورة العدوانية. فمن المعروف أن نسبة جنوح الأحداث في الطبقات الدنيا أكبر منها في الطبقات المتوسطة.

ومن المعروف أيضا أن ذلك يتمشى مع اختلاف المعايير والقيم وأساليب التنشئة المتعلقة بالعدوان في كل من الطبقتين (إسماعيل وإبراهيم ومنصور 1974).

ومن الملاحظات التي تؤيد أهمية التدعيم في نمو السلوك العدواني عند الأطفال أيضا، الفروق بين الجنسين في هذا السلوك. وقد يرد هذا الفرق إلى عوامل بيولوجية، ولكن الدراسات الأنثروبولوجية، وكذلك الدراسات غير الثقافية، قد قللت كثيرا من أهمية تلك العوامل، وأبرزت بشكل واضح الدور الذي تلعبه الثقافة في هذه الفروق. فمن الواضح أن التوقعات في الثقافة التي نعيش فيها تجعل من«الخشونة» صفة أساسية من صفات الذكورة، ومن النعومة صفة أساسية من صفات الأنوثة. وعلى ذلك فلا يتوقع من البنت أن تقوم بالعدوان البدني على الأطفال الذكور في حين أنه إذا جاء ولد يبكي لأن رفيقته في اللعب ضربته، فإنه قد يوصم بما يشينه، ويثير لديه الخجل بدرجة كبيرة. مثل هذه التوقعات هي التي تدعم هذه الفروق بين الجنسين من حيث السلوك العدواني. وإلى جانب التدعيم، هناك ممارسات أخرى في عمليه التنشئة الاجتماعية قد تساعد أيضا على نمو السلوك العدواني عند الطفل. فالأطفال الذين لا يتلقون إلا القليل من الحب والاهتمام، والذين دائما ما ينتقدون ويخفون، هؤلاء الأطفال يكونون أكثر ميلا إلى العدوان في علاقاتهم بغيرهم. بل أكثر من ذلك، فإن هناك من الأدلة ما يبرهن على أن عقاب الوالدين للعدوان لا يؤدي إلى اقتلاعه، أو التقليل منه، إذ يبدو أن الوالد الذي يستخدم العقاب البدني إنما يجعل من نفسه قدوة، أو نموذجا عدوانيا يقلده الطفل. ولقد اتضح من لعب الأطفال بالدمى وغير ذلك من أنواع اللعب الإيهامي أن هناك ارتباطا بين العقاب الشديد من ناحية، ووجود درجة عالية من الاستجابات العدوانية عند الطفل أثناء تلك الألعاب من ناحية أخرى (Feshbach & 1972

Feshbach).

ولكن إذا كان العقاب البدني لا ينجح في كف العدوان عند الطفل (إلا لفترة قصيرة إذا نجح) بل بالعكس قد يؤدي إلى تشجيع ذلك السلوك بشكل واضح، فكيف إذن يوقف عدوان الأطفال؟ سوف تؤجل الإجابة على هذا السؤال إلى الفصل الخاص برعاية الطفل في هذه المرحلة.

نمو الضمير والسلوك الخلقي:

تعتبر هذه المرحلة من أهم الفترات النمائية في حياة الطفل النفسية، لما يحدث فيها من بداية نمو الضمير أو الأنا الأعلى. فتعرض الطفل طوال سنوات هذه الفترة لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من ثواب وعقاب، وملاحظة وتقليد وتوحد، يترتب عليه، بلا شك، أن يكتسب الطفل قيم واتجاهات الوالدين ومعاييرهم السلوكية. وغالبا ما تكون هذه المعايير والقيم والاتجاهات هي أيضا تلك التي تتميز بها الثقافة الفرعية التي ينتمي إليها هؤلاء الآباء. إن الأطفال في هذه الفترة «يتعلمون» باختصار «الخطأ» و«الصواب»، ويطبقون هذه الأحكام على سلوكهم الخاص.

وقد تختلف النظريات التي تفسر كيف «يمتص» الطفل هذه القيم والمعايير السلوكية أثناء عملية التنشئة الاجتماعية. إلا أن المسألة لا تحتاج منا هنا، أكثر مما سبق أن ذكرناه عند الكلام عما تتضمنه عملية التنشئة الاجتماعية من أساليب الثواب والعقاب تأثير آليات (ميكانزمات) التوحد والمحاكاة، وكيف يمكن أن يتشكل سلوك الطفل، من خلال ذلك، بحيث يصبح كائنا اجتماعيا، بعد أن كان كائنا بدائيا. يمكن أن نضيف أن الطفل بناء على ذلك أيضا يبدأ يشعر بالذنب والقلق إذا لم يطبق تلك الأحكام والقواعد الاجتماعية على سلوكه الخاص (نتيجة لما يرتبط به ذلك من عقاب) كما أنه، عن طريق التوحد، يرغب في أن يسلك على شاكلة النموذج الذي يوحد معه. باختصار إذن فان الطفل يكتسب تنظيما ذاتيا من تأثير الآليات (الميكانزمات) اللاشعورية غالبا، التي توجه سلوكه وجهة دون أخرى، والتي تغنيه، ولو جزئيا، عن الأوامر والنواهي التي تصدر عن السلطة الخارجية. وهذا هو ما يمكن أن نسميه بالضمير.

وتبدأ بوادر نمو الضمير في السنة الثانية من عمر الطفل، عندما يبدأ

يكتسب تحريم أفعال معينة.«لا تقترب من الكتب» لا تفتح الخزانة».. . إلى آخر ذلك من التحريمات التي«يمتصها» الطفل تدريجيا. ومع تقدم السن لا يقتصر الضمير على تلك الأوامر والنواهي البسيطة، بل يتسع ليشمل معايير أكثر تعميما. أو بعبارة أخرى، ليشمل تصورات عامة عما«يجب» وما«لا يجب». فلا يكتفي الطفل بالعزوف عن ضرب أخيه الأصغر، مثلا، ولكن يتجاوز ذلك بأن يسلك بطريقة«عطوفة»«حانية» بشكل عام. بل أكثر من ذلك، قد يتعلم الطفل أيضا أن يكون«أمينا»«مطيعا»«لا يكذب» و«لا يسرق»، يحترم حقوق الآخرين وصالحهم» وهكذا.

ويعتمد هذا التعميم بالطبع على نمو القدرات المعرفية للطفل. بمعنى أنه كلما أصبح الطفل قادرا على الفهم والاستيعاب بدرجة أكبر، فان معايير سلوكه تصبح أكثر ميلا إلى تجاوز التحريمات البسيطة مثل«لا تضرب أخاك الأصغر»، ويصبح الطفل أشد وعيا بالتطبيقات الأعم للمعايير والقيم الخلقية، مدركا مثلا أن«معظم الكائنات الحية تستحق منا أن نعاملها برفق».«ومع ذلك فيجب ألا ننسى حقيقة هامة جدا، وهي أن مجرد» معرفة الطفل بهذه المعايير لا يعني بالضرورة أنه يتصرف بمقتضاها. ذلك أن التزام الطفل بالمعايير الخلقية، إنما يعتمد على عوامل أخرى أهمها ا-قوة التوحد مع قدوة لها نفس المعايير وملتزمة بها 2- مقدار احتمال إثارة الشعور بالذنب عند مخالفة هذه المعايير. وهذا هو ما أشرنا إليه بشكل عابر في فقرة سابقة.

ولقد أثبتت الدراسات بالفعل أن تبني الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء، والحب اللذين يحاط به الطفل في علاقته بوالديه وفي هذه الحقيقة نستطيع أن نرى الشرطين اللذين سبقت الإشارة إليهما لنمو الضمير. فنحن أولا نعرف أن نمو الضمير يتضمن عملية توحد، ونعرف أن ذلك التوحد يقوى بين الطفل والوالد كلما كان الأخير أشد رعاية، وأشد حبا (انظر فقرة التوحد). ومعنى ذلك أن الطفل الذي يتوحد بقوة مع الوالد يكون أسرع بالطبع في تبني المعايير السلوكية لذلك الوالد. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى. فإن الطفل الذي يتمتع بعلاقة عاطفية دافئة مع الوالدين يكون حريصا على الاحتفاظ بهذه العلاقة، ويخش، دون شك، من فقدانها. إن معظم الأطفال يقلقه بالطبع-بعض الشيء على الأقل-

احتمال فقدان العطف والحب اللذين يتمتع بهما مع والديه، ولذلك فهو يحافظ على معاييره السلوكية حتى يقلل من حدة ذلك القلق. وهكذا تتضح أهمية شعور الطفل بالقلق من فقدان الحب«كعامل آخر من العوامل التي يتضمنها نمو الضمير. على أن هذا الشعور بالقلق من فقدان الحب يتوقف على ما إذا كان هناك حب أصلا. بعبارة أخرى فإن الطفل الذي لا يشعر بحب والديه لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه. وبالتالي فإنه يصعب أن نتصور في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير وقيم المجتمع.

من الواضح إذن أن نمو الضمير عند الطفل يعتمد على معايير الآباء أنفسهم، كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه. على أنه يجب أن نضيف هنا أن الظروف الآتية يمكن أن تساعد على نمو سوي للضمير عند الطفل، وهي:

1- أن يكون لدى الوالدين نفسيهما ضميرا ومعايير خلفية ناضجة ومعقولة ليست متشددة أكثر من اللازم أو جامدة أو قاسية.

2- أن يكون تبني الطفل للمعايير الو الدية قائما على أساس عملية توحد إيجابية. حباً وليس خوفاً.

هل معنى هذا أنه يمكن أن يكون هناك نمو غير سوي للضمير؟ نعم يمكن أن يحدث ذلك إذا لم تتحقق للطفل الظروف التي سبق أن ذكرناها. فإذا تعرض الطفل لحساب قاس عسير على أخطائه، وتزمت شديد في مراعاة«الواجب»، وإذا كان توحد الطفل مع الوالدين أساسه الخوف والرهبة، وليس الحب والرعاية، فإن الاحتمال الأكبر أن ينشأ لدى الطفل ضمير لا شعوري، يرزح معه الطفل تحت عبء شديد من مشاعر الذنب والقلق، بحيث يخشى الطفل من الإقدام على الأعمال والتصرفات المسموح بها. وقد يؤدي ذلك إلى تعطيل عملية النمو بدلا من السير بها في طريق بناء.

السلوك الخلقي:

على أنه (حتى) لو سار نمو الضمير بشكل عام في الطريق السوي، فليس معنى ذلك أن نتوقع من الطفل أن يقوم من تلقاء نفسه بتطبيق تمثله من القيم والمعايير الخلقية على المواقف الإجماعية، التي يتوقع منه أن يسلك نحوها سلوكا مرغوبا فيه. فالطفل الذي تعلم على المستوى اللفظي

أن يكون أمينا، وأن يكون مطيعا للأوامر والنواهي، وأن يقاوم إغراء الكذب أو الغش أو السرقة، وأن يراعي حقوق الآخرين.. . الخ. مثل هذا الطفل قد لا نتوقع منه أن يقوم، من تلقاء نفسه بعد ذلك عمليا بمساعدة الآخرين عندما يكونون في حاجة إلى المساعدة، أو أن يكون كريما أو عطوفا أو غيريا، دون ما تدريب على هذه المواقف، إما بشكل مباشر وإما عن طريق رؤية نماذج لها باختصار نريد أن نؤكد على أن نمو السلوك الخلقي، كعادة، يعتمد-إلى جانب عملية التوحد-على عمليتين أخريين في التنشئة الاجتماعية وهما: القدوة، والتدعيم. إن شأن الطفل في ذلك لشأن من يتعلم قاعدة حسابية، أو نظرية قدسية، أو معادلة كيميائية، أو غير ذلك من المبادئ العامة، ثم يطلب منه أن يحل بعد ذلك مسائل تدرج تحت هذه المبادئ فمثل هذا الشخص لن تنمو لديه القدرة على حل هذه المسائل، ما لم يتدرب أولا على حل نماذج مماثلة لها، وينجح في هذا التدريب. ولقد أثبتت الدراسات بالفعل أهمية القدوة في مواقف عدة. فقد أوضحت إحدى هذه الدراسات أن الأطفال الأكثر كرما (أولئك الذين تقاسموا مع أصدقائهم كثيرا من الحلوى التي كسبوها في إحدى المباريات)، هم أولئك الذين كانوا يرون في آبائهم كل من صفات الكرم والتعاطف والرعاية والحب، أكثر مما كان يرى أولئك الأطفال الذين رفضوا أن يتقاسموا ما كسبوه مع غيرهم. ومعنى ذلك أن مشاهدة الطفل لما يقوم به والده من سلوك خلقي، هو أكبر مشجع له على أن يقتدي به في هذا المجال (Ratherford Mussen 1968).

وفي دراسات أخرى على القدوة وأثرها في نمو السلوك الخلقي اتضحت عدة حقائق جديرة بالاهتمام. فقد اتضح أولا أن مجرد الكلام الذي يصدر عن القدوة (كأن يقول مثلا،«ما أحسن أن يجود المرء» أو«أن الجود يجعل الآخرين سعداء»)، لا يكون له من التأثير ما للسلوك الذي تقوم به القدوة فعلا. فعندما يقوم الكبير بأداء السلوك الغيري أمام الأطفال، وخاصة عندما يعقب على ذلك بعبارات تعبر عن سروره لما يقوم به (كأن يقول مثلا«ياه أنا مسرور جدا لأني أعطيت الحلوى لهؤلاء الأطفال») عندئذ يكون الأطفال أميل إلى تقليده (Brayan 1975)

كما اتضح كذلك أنه عندما يقول الكبير شيئا، و يعمل شيئا آخر، فإن الأطفال لا يظهر عليهم أي استياء من ذلك التناقض: فهم يرددون ما يقوله

الكبير ويفعلون ما يفعل، دون أن يدركوا-فيما يبدو-التناقض الذي يتضمنه ذلك. وهكذا قد ينتقل التناقض الموجود في المجتمع بين القول والفعل، بين الشعارات المرفوعة، والممارسات الفعلية، من جيل إلى جيل دون أن تجد الأجيال الجديدة أية غضاضة في ذلك، فقد «شربته» مع تنشئتهما الأولى...

بل أكثر من ذلك فقد اتضح أن مشاهدة الأطفال لنماذج من السلوك الخلقي تعرض أمامهم بشكل رمزي (عن طريق التمثيل) لا يكون لها من التأثير مثل مشاهدة هذه النماذج نفسها في الحياة الواقعية. ففي تجربة طريفة، عرض على مجموعتين من الأطفال نماذج من سلوك «المساعدة». المجموعة الأولى كان النموذج بالنسبة لها واقعيا، أي شخصا كبيرا يقوم بالمساعدة أمام الأطفال. أما بالنسبة للمجموعة الثانية فكان النموذج عن طريق التمثيل. وبعد مشاهدة النموذج، أخذ الأطفال فرادى إلى منزل مجاور، حيث اصطنع موقف يعطي للطفل فيه فرصة للقيام بمساعدة الأم في ذلك المنزل، وذلك كأن يقوم بالتقاط مواد الحياكة التي تناثرت على الأرض نتيجة لسقوط سلة الحياكة، أو أن يقوم بإعادة اللعبة إلى الصغير الذي سقطت منه هذه اللعبة خارج المهد، وكانت النتيجة أن 48 ٪ من الأطفال الذين شاهدوا النموذج السلوكي في الحياة الواقعية، قاموا بمساعدة الأم، أما أوليك الذين شاهدوا النموذج السلوكي بشكل رمزي فلم يستطيعوا أن يعمموا ما شاهدوه على الحياة الواقعية (Yarrow et al ,1973)

ويذكر المؤلف في هذا الصدد قصة طريفة تبين مدى استعداد الأطفال لاكتساب مثل هذا السلوك الخلقي بناء على ما يقوم به الآباء أنفسهم نحوهم. جاء إليه والد حديث الخبرة وبوالديه يشكو من أن ابنته البالغة من العمر سنتين قد أصبحت عنيدة جدا، وتريد أن تقوم بكل شيء بنفسها دون أي تدخل، حتى في لبس الملابس. وبعد أن أوضح له المؤلف أن هذا شيء طبيعي في هذه السن، نصحه أن يترك طفلته بالفعل تحاول القيام بهذه الأعمال بنفسها، وعندما تبدأ تتعثر ولا تجد لنفسها مخرجا إلا عن طريق المساعدة، تقول لها ببساطة «خليني أساعدك» ويأخذ بالفعل في مساعدتها إلى أن تتخطى العقبة التي كانت تقف أمامها دون إتمام عملية اللبس مثلا، ثم يتركها بعد ذلك تكمل البقية القليلة الباقية من العملية.

وبعد أيام جاءه ذلك الوالد فسأله المؤلف:

- كيف الحال؟

الوالد-سامحك الله.. . لقد نجحت الطريقة إلى الحد الذي أصبحت فيه أنا موضوع المساعدة وليست هي:

المؤلف كيف؟

الوالد: ما أن أتوجه ألي حجرة النوم لكي أغير ملابسي إلا وأجدها تسبقني إلى هناك وكأن لديها جهاز رقابة (رادار) تكشف به عما سأفعله ولا أكاد أبدأ الشروع في اللبس حتى تقف متحفزة للمساعدة وتردد بإصرار«خليني أساعدك» ولا تنتظر، بل تحاول بالفعل أن تساعدني. وبيني وبينك أنها تعطلني.

المؤلف: وكيف يكون تصرفك عندئذ؟

الوالد: أعطيها قطعة من الملابس (ربطة العنق مثلا) وأقول لها احملي هذه لي حتى أطلبها منك ثم أقوم بإكمال عملية اللبس والمسكينة واقفة بالفعل تنتظرني حتى آخذ منها ما حملتها إياه.

المؤلف: إياك أن تشعرها أنك قد خدعتها، أو أسأت استغلال رغبتها البريئة في المساعدة.

باختصار إذن يتوقف نمو الضمير والسلوك الخلقي على مبادئ أساسية هي:-

1- توحد إيجابي عن حب وليس عن رهبة.

2- قدوة تمارس السلوك الخلقي في الحياة الواقعية حيث يكون الطفل مشاهدا مشاركا في هذه الممارسات.

3- إعطاء الطفل الفرصة للقيام هو ذاته بتقليد هذه الممارسات وتدعيمه إيجابيا على ذلك.

4- تجنب أسلوب العقاب أو التزمت أو التشدد والعنف كوسيلة يسعى الوالدان عن طريقها إلى تحقيق هذه الأهداف، فسوف يبعدهما ذلك عن أهدافهما بدلا من أن يقربهما منها.

5- مطابقة القول للفعل وإلا وقع الطفل نفسه في تناقض يصعب عليه التخلص منه فيما بعد.

٩ الطفل و اللعب
عبث أم إبداع واستكشاف ؟

مقدمة:

ما هو اللعب؟ جميع الناس سواء أكانوا صغارا أم كبارا يلعبون. وهم أيضا يعرفون أن اللعب متعة. ويعتبر الكبار اللعب-على النقيض من العمل-شيئا ليسوا مضطرين إلى القيام به، بل يحبون أن يقوموا به. كذلك فإن الأطفال يلعبون عندما لا يكون هناك أي شيء آخر ينشغلون به، أي عندما يكونون مرتاحين من الناحيتين الجسمية والنفسية. على أن لعب الأطفال هو أكثر من مجرد ترويح. بل كما سنرى فإن اللعب بالنسبة للأطفال هو عملية هامة جدا في سبيل النمو. لقد لفت نظر الباحثين أن الأطفال يقضون وقتا طويلا في اللعب، وتساءلوا: ما هو اللعب على وجه التحديد؟ والواقع أن الإجابات على هذا السؤال كانت كالعادة متعددة، يركز كل منها على زاوية أو أخرى من الأبعاد التي يمكن أن ننظر منها إلى اللعب. ولذا فإن الدخول في هذه التعريفات لن يفيدنا شيئا. ويكفي في الوقت الحاضر، ولأهداف عملية محضة، أن نعرف اللعب بأنه (ذلك النشاط الحر الذي يمارس لذاته

وليس لتحقيق أي هدف عملي). ذلك أن مثل هذا التعريف سوف يوسع أمامنا نطاق النشاط الذي يمكن أن تتضمنه كلمة اللعب. ويبقى علينا بعد ذلك أن نبحث في الوظيفة أو الوظائف التي يمكن أن يحققها اللعب في نمو الطفل.

وظائف اللعب:

ما هي الأغراض التي يحققها اللعب بالنسبة للطفل في هذه المرحلة؟ لا بد من أن نقرر أولا أن اللعب في هذه المرحلة يرتبط ارتباطا تماما بجميع نواحي النمو التي تحدثنا عنها سابقا. فإذا لا حظنا الطفل أثناء لعبه، في هذه المرحلة، نجد أنه أولا: يقوم بعمليات معرفية على نطاق واسع: فهو يستطلع ويستكشف الألعاب الجديدة التي يأتيه بها والداه، وخاصة تلك التي تحتوي على أزرار، ومحولات تحدث أصواتا، أو تشغل أضواء، أو تفتح أبوابا، أو تحرك محركات وهكذا. كذلك فإنه يقوم بتكرار الأفعال التي تحدث نتائج،كما أوضحنا عند الكلام عن مفهوم السببية. و هو أيضا يستدعي الصور الذهنية التي تمثل أحداثا وأشياء سبق أن مرت في خبرته السابقة، كما يحدث عندما يقلد أفعال الكبار وسلوكهم وتصرفاتهم. وهو في كل ذلك يدرك ويتذكر ويتصور ويفكر.. الخ. فهو إذن يقوم بنشاط معرفي واضح.

وهو أيضا يقوم بنشاط لغوي يستخدم فيه المهارات اللغوية التي أتقنها، وذلك في عملية تواصل ذاتية كما سبق أن أوضحنا في الحديث عن النمو اللغوي. وهو كذلك يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب أدوار الأب أو الأم مع الدمى، أو دور السائق مع الكرسي الذي يجعل منه سيارة، أو الفارس مع العصا التي يجعل منها حصانا، أو البائع، أو غيرها مما يسقطه على مواقف اللعب المختلفة. وهو في كل هذه المواقف يعبر عن انفعالات بشكل واضح ! فهو إما راض لو إما غاضب وإما ساخط وإما خائف و إما حان. وشخوصه (أي ما ترمز إليه لعبة من أشخاص) إما خائفة وإما مستعطفة وإما حزينة باكية وإما فرحة مبتهجة، وهكذا، مما سنوضحه بالتفاصيل فيما بعد عند الكلام عن هذا النوع من اللعب الإيهامي.

وهو في جميع هذه المواقف لا يكف عن النشاط الحركي، سواء عند

تناوله للأشياء ووضعها فوق بعضها البعض، أو في داخل بعضها البعض، أو فتحها أو إغلاقها. أو عندما يقوم بعمليات مثل القص واللصق، أو إدارة الأزرار الكهربائية، أو التآزر الحركي بين اليدين والرجلين في قيادة سيارة صغيرة، أو دراجة، أو غير ذلك من المهارات الحركية المتعددة.

والآن بعد هذا الاستعراض السريع لما يتضمنه اللعب من نواحي النمو المختلفة، لا يصبح من الصعب علينا أن نفهم، على وجه العموم الوظائف التي يمكن أن يحققها اللعب بالنسبة لنمو الطفل ونقول «على وجه العموم»، إننا سوف نعود بشيء من التفصيل إلى بيان هذه الوظائف عندما نتحدث عن كل نوع من أنواع اللعب على حدة.

1- ولنبدأ فنقرر أن اللعب إنما يهيأ للطفل فرصة فريدة للتحرر من الواقع المليء بالالتزامات والقيود، والإحباط والقواعد والأوامر والنواهي، لكي يعيش أحداثا كان يرغب في أن تحدث له ولكنها لم تحدث، أو يعدل من أحداث وقعت له بشكل معين وكان يرغب في أن تحدث له بشكل آخر. إنه انطلاقة يحل بها الطفل، ولو وقتيا، التناقض القائم بينه وبين الكبار المحيطين به. ليس هذا فحسب، بل إنه انطلاقة أيضا للتحرر من قيود القوانين الطبيعية التي قد تحول بينه وبين التجريب واستخدام الوسائل، دون ضرورة للربط بينها وبين الغايات أو النتائج. إنه باختصار فرصة للطفل كي يتصرف بحرية دون التقيد بقوانين الواقع المادي أو الاجتماعي.

2- على أن ذلك النشاط الحر لا يحدث فقط على سبيل الترفيه. دائما هو الفرصة المثلى التي يجد فيها الطفل مجالا لا يعوض لتحقيق أهداف النمو ذاتها، واكتساب ما يعز عليه اكتسابه في مجال الجد. وقد يبدو هذا الكلام غريبا، ولكن لنأت الآن بالأمثلة التي تدعمه: عندما نلاحظ الأطفال وهم منشغلون في وضع الخوابير في الثقوب، أو في وضع الصناديق الصغيرة في الصناديق الكبيرة، دون النظر إلى أية نتائج معينة، أو عندما يصرفون الساعات الطويلة (إذا سمح لهم آباؤهم) في إضاءة الضوء ثم إطفائه، أو في تشغيل المكنسة الكهربائية ثم إبطالها، أو نفس الشيء بالنسبة للراديو أو التليفزيون أو ما أشبه ذلك، وذلك دون ما اهتمام كبير بالإضاءة في حد ذاتها، أو بالتنظيف أو بالاستماع إلى المذياع أو رؤية التليفزيون عندما نشاهد هذا كله، قد لا نفطن لما يمكن أن يترتب على مثل ذلك النشاط

الحر من نتائج مفيدة بالنسبة للطفل بشكل غير مباشر. ذلك أن الطفل من خلال ذلك النشاط يكتسب مهارات حركية، فتصبح حركته أكثر دقة وأكثر تحديدا. وليس أدل على ذلك من أن الطفل قد يخلق لنفسه العقبات ليرى إلى أي حد يمكن أن يقوم، بكفاءة، بنشاط أكثر تعقيدا. فالطفل الذي يعلم كيف يضع الأنابيب البلاستيكية المختلفة الحجم فوق بعضها على شكل عمود مثلا، قد يدخل بعد جديدا إلى اللعبة فيحاول أن يقيم هذا العمود على كفه بدلا من أن يضعه على الأرض، مضيفا بذلك بعد التوازن. و إن زيادة شعور الطفل بالكفاءة عندما ينجح في ذلك، لهو إضافة أساسية لنمو شخصيته في هذه المرحلة.

3- ومثل هذا النشاط يكسب الطفل أيضا معارف جديدة. ويتمثل ذلك في العلاقات السببية التي يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل، أو بين ما يقوم به وما يترتب عليه من نتائج. فعندما يقوم الطفل-وكله سعادة-بصب الماء من آنية إلى أخرى، ويستمر في ذلك وقتا طويلا نسبيا قبل أن يمل، فإنه قد يتعلم من ذلك أشياء كثيرة. قد يعرف الطفل فيما بعد مثلا أنه إذا أراد أن يحصل على كوب من اللبن، فإن وعاء أسطوانيا قصيرا يمكنه أن يحتفظ بالسائل بشكل أحسن من الطبق، مستفيدا في ذلك من خبرته السابقة في اللعب بالماء. إن القوانين الأساسية للمادة والطبيعة يمكن أن يكتسبها الطفل عن طريق اللعب.

4- ولا تقتصر وظائف اللعب على تنمية المهارات الحركية والمعرفية فحسب، بل يحقق اللعب أيضا وظيفة هامة في نمو الطفل في هذه المرحلة، تلك هي أنه يهيئ الفرصة للطفل كي يتخلص ولو مؤقتا من الصراعات التي يعانيها، وأن يتخفف من حدة التوتر والإحباط اللذين ينؤ بهما. ويرتبط هذا الاتجاه في تفسير اللعب بنظرية التحليل النفسي، ومنها انبثق استخدام اللعب كأداة للتشخيص والعلاج معا لمشكلات الطفل في هذه المرحلة. ذلك أن اللعب وخاصة اللعب الإيهامي-يقدم للأخصائيين فرصة آمنة للكشف عن الصراعات الانفعالية، دون أن يكون للكبير في هذه المواقف أي تدخل-كذلك يساعد اللعب على تشكيل مواقف تعليمية علاجية، يمكن أن يكتسب فيها الطفل مهارات سلوكية جديدة تساعده على إعادة التكيف.

وبدون الدخول في تفاصيل تقنية، يمكننا أن نوضح بمثال واحد ما

يمكن أن يؤديه اللعب من (تفريغ) للانفعالات والمشاعر السلبية التي قد يعاني منها الطفل. المشاجرات الوهمية مثلا: فغالبا ما يبادىء بها الصغار أو الضعاف أو الأكثر خضوعا من الأطفال، أخوتهم أو أخواتهم الكبار أو الأشد عودا. وإذا تصورنا أن تلك المعارك أو المشاجرات كانت حقيقية، فإن هؤلاء المبتدئين بافتعال فاجرة وهمية كانوا سيصبحون حتما هم الخاسرين أو المتضررين. ولكنهم أثناء اللعب من هذا النوع، يكون موقفهم مختلفا. إنهم يستمتعون بأنهم يستطيعون أيضا أن يضربوا، وأنهم إذا كانوا يتلقون الضربات، فإن ذلك على سبيل اللعب. بل وغالبا ما يبالغون في تصور الضرب والتهويل والتهديد، وتوجيه الضربات القوية في الهواء وهكذا. والأطفال في جميع هذه الحالات إنما يمارسون إشباعا لدوافع لا يملكون إشباعا لها في واقع الأمر. الدافع إلى إثبات الذات والسيطرة وما حرموا منه من قوة أو كفاءة.

5- وفي سياق اللعب أيضا يكون لدى الأطفال فرصة للعب الأدوار. ففي اللعب الإيهامي يقوم الطفل بأدوار التسلط وأدوار الخضوع معا. ففي نفس الوقت يلعب الطفل دور الأسد ودور الفريسة، أو دور الوالد ودور الرضيع، وغير ذلك من الأدوار التي يمكن أن تتراوح ما بين أشد الكائنات قوة وتسلطا وأكثرها انصياعا وضعف. وهم في ذلك كله يجربون ويختبرون ويتعلمون أنواع السلوك الاجتماعي التي تلائم كل موقف، وذلك بحرية تامة، دون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة. وفي مثل هذا اللون من اللعب تدريب الطفل على المواقف المختلفة، أو على الأقل فرصة لتصور مشاعر وسلوك ذلك الذي يلعب دوره، وفي هذا إضافة دون شك إلى نموه الاجتماعي.

باختصار «إذن» فإن اللعب يساعد على نمو الطفل في جميع النواحي: فهو يسمح باستكشاف الأشياء، والعلاقات بين الأشياء، وهو يسمح بالتدرب على الأدوار الاجتماعية، وهو إلى جانب ذلك يخلصه من انفعالاته السلبية، ومن صراعاته وتوتره، ويساعده على إعادة التكيف، كل ذلك دون ما مخاطرة، أو تعرض لنتائج ضارة.

وكما أن النمو يسير في مراحل معينة، كذلك فإن اللعب، باعتباره متصلا اتصالا وثيقا بالنمو، يسير أيضا في مراحل معينة. فالأشياء التي تثير اهتمام الطفل في الثانية من عمره تختلف عن تلك التي تثير اهتمام طفل

في السادسة. ولذلك فإننا، بعد أن تناولنا وظائف اللعب، لا بد من أن نتعرف على المراحل التي يمر بها نمو اللعب عند الطفل. ولكي نفعل ذلك، علينا أن نعود أولا إلى وصل ما انقطع من الحديث عن اللعب في المرحلة السابقة، مرحلة المهد.

سبق أن أشرنا في الفصل الثامن من هذا الكتاب إلى أن أساليب اللعب عند الأطفال تتطور بشكل جذري فيما بين سن لأثنى عشر شهرا (أي نهاية السنة الأولى تقريبا) والستة والعشرين شهرا (أي ما بعد سن الثانية بقليل) ويأخذ هذا التطور خطين رئيسين:-الخط الأول هو ذلك الذي ينم عن معرفة الطفل بطبائع الأشياء واستخدامه لهذه المعرفة، والنوع الثاني هو اللعب الدعائي أو الإيهامي. ومن هنا سوف نتابع نمو اللعب عند الأطفال في المرحلة الحالية، فنتحدث عن نوعين أساسيين يعتبر كل منها امتدادا وتطورا لما سبق أن أثرنا إليه على التوالي:-النوع الأول هو اللعب الاستطلاعي أو الاستكشافي، والنوع الثاني هو اللعب الإيهامي: وسوف نحاول أن نبين خط النمو الذي يسير فيه كل من هذين النوعين، ابتداء من النقطة التي تركناه عندها في المرحلة السابقة، وحتى نهاية المرحلة التي نحن بصددها.

اللعب كاستطلاع واكتشاف:

يلاحظ السلوك الاستطلاعي لدى الأطفال عادة عندما يتلقون لعبة جديدة، خاصة إذا كانت تلك اللعبة تحتوي على أزرار، ومحولات وأدوات تشغيل أخرى.

وكانت مما يحدث أصواتا، ويشعل أضواء ويفتح أبوابا تشغل محركات.. .. .. . الخ. عندئذ نشاهد الطفل غالبا وهو يتناول اللعبة ويأخذ في استكشافها بأن يضغط على الأزرار ويحول المحولات ويجرب كل شيء، حتى يستنفذ جميع الإمكانات التي يتضمنها تشغيلها.

كذلك تعتبر الأسئلة التي تصدر عن الأطفال مظهرا آخر من مظاهر السلوك الاستطلاعي. وقد سبق أن تحدثنا عن هذا المظهر في الفقرة الخاصة بالاستطلاع عندما تناولنا النمو الانفعالي عند طفل هذه المرحلة (انظر الفصل السابع). ويقال. إن الأسئلة عند الأطفال في السن من ثلاث إلى أربع سنوات تشكل في مجموعها ربع ما يصدر عنهم من كلام (1974.

(ROSS).

ولكن لنتتبع الآن طفلنا أثناء لعبه الاستطلاعي. ماذا يفعل بتلك اللعبة التي ضربنا مثلا بها عندما يستنفذ كل إمكانات تشغيلها؟ إن لعبه الاستطلاعي لا يقف بالضرورة عند هذه النقطة. فقد يحاول أن يجمع بين تلك العمليات البسيطة (التي استنفذها) بعضها مع بعض. فيجمع معا مثلا تشغيل المحرك مع إضاءة الضوء، أو إحداث الصوت مع تحريك اللعبة، أو فتح الأبواب ووضع أشياء داخل اللعبة، أو استخدام هذه اللعبة ذاتها مع لعب أخرى، أو استخدامها في نوع آخر من اللعب هو اللعب الإيهامي، وهكذا.. .. ..

هذا الشكل التنوعي من السلوك الاستطلاعي يعتبر وجها مختلفا عن ذلك الاستطلاع البسيط الذي بدأ به الطفل إزاء لعبته. ذلك أنه لا ينشأ عن مجرد فضول، أو حب استطلاع لشيء لم تكتمل المعلومات عنه بعد، وإنما ينشأ من دافع آخر مختلف تماما، هو الدافع إلى تغير المثير لمجرد عطية التغيير ذاتها. ولما كان من المعروف عن الأطفال، أن مدى انتباههم قصير بالنسبة لما هو عليه عند الكبار، لذلك فإنهم يكونون في حاجة إلى قدر أكبر من الاستثارة والتغيير. ولا شك في أن تنوع فرص الاستطلاع يمكنهم من إشباع هذه الحاجة والتغلب، بالتالي، على الملل.

عوامل إثارة السلوك الاستطلاعي:

وهناك عدد من العوامل يتقرر على أساسه مقدار ما يظهره الطفل من السلوك الاستطلاعي: أولا:-لنتذكر ما سبق أن قلناه عن ظاهرة الاعتياد (انظر الفصل الثاني من هذا الكتاب)، وتتلخص في أن الاستجابة لأي مثير يمكن أن تخبو إذا ما تكرر عرض هذا المثير على الطفل عدة مرات، حيث يصبح الطفل معتادا على رؤية ذلك المثير، ويصبح المثير نفسه غير قادر بعد ذلك على جذب انتباه الطفل. والشيء نفسه ينطبق على طفلنا في هذه المرحلة، وإن كان الحديث عن هذا العامل لا بد من أن يأخذ شكلا يتناسب مع نمو قدرة الطفل المعرفية. وعلى ذلك يمكن أن نقول إنه كلما جمع الطفل معلومات أو بيانات عن المثير الجديد المعروض عليه (لعبة أو غيرها)، ازداد اكتمال الصور الذهنية عن ذلك المثير عند الطفل، وعلى هذا الأساس

لا تكون للطفل، في النهاية، أية حاجة بعد ذلك إلى جمع معلومات أكثر. ذلك أنه يكون قد جمع كل المعلومات الممكنة بالنسبة له.

ثانيا-عامل آخر من العوامل التي تؤثر في السلوك (أو اللعب) الاستطلاعي، هو التعقيد. ولا شك في أن ذلك العامل يرتبط أشد الارتباط بما سبق أن قلناه عن الاعتياد. ذلك أنه كلما كان المثير معقدا، ازدادت بالطبع فرص جمع المعلومات عنه، وازداد بالتالي مدى اهتمام الطفل به وانتباهه إليه، وقلت فرص الاعتياد عليه. وبالتالي يزداد احتمال تناوله على سبيل اللعب.

ثالثا:-على أن الموضوع المعقد يتضمن صفة أخرى هي صفة الغرابة. وبذلك يكون الطفل مدفوعا، عند تناوله لموضوع معقد، بدافعين بدلا من دافع واحد. فيكون مدفوعا أولا بالرغبة في جمع المعلومات عن ذلك الموضوع، ومدفوعا ثانيا باستجلاء الموقف بالنسبة لذلك الشيء (حتى يزيل وجه الغرابة عنه) عملا بمبدأ الكفاءة، أو السيطرة على البيئة (ولنتذكر هنا أيضا ما سبق أن قلناه في الفصل الثاني من هذا الكتاب عن التعجب من الأشياء الغريبة).

ثلاثة عوامل إذن هي الجدة والتعقيد والغرابة. تدعو الطفل إلى تناول الأشياء واستطلاعها (محاولة استكشافها). واللعب بها. وكلما زاد عمر الأطفال زادت رغبتهم في استطلاع الأشياء الأكثر جدة. ولقد أجرى مندل (Mendel 1965) تجربة لكي يثبت بها هذا المبدأ. فبعد أن جعل مجموعة من الأطفال، فيما بين سن الثالثة والنصف والخامسة والنصف يعتادون على اللعب بثماني لعب صغيرة، (أي يلعبون بها حتى تبدو عليهم ظاهرة الاعتياد)، قدم لهم أربع مجموعات أخرى من اللعب، ليختاروا منها ما يريدون أن يلعبوا به، وكانت هذه المجموعات الأربع من اللعب مصممة بحيث تتدرج في الاختلاف عن مجموعة اللعب الأصلية. وبالرغم من وجود ارتباط بين اختيار الأطفال للعب ودرجة جدتها بوجه عام، إلا أن الأطفال الأكبر سنا أظهروا ميلا إلى اختيار اللعب ذوات الدرجات العالية من الجدة، في حين أن الأطفال الأصغر سنا لم يظهر اختيارهم أي تفضيل بين تلك الدرجات.

وينطبق نفس الكلام على عامل التعقيد. ذلك أن الأطفال في هذه المرحلة، وإن كانوا يفضلون بشكل عام درجة نسبية من التعقيد في الألعاب

التي تعرض عليهم، إلا أن الأطفال الأكبر سنا يفضلون بطبيعة الأمور الألعاب الأكثر تعقيدا، ويثير التعقيد في اللعبة ناحتين من نشاط الطفل- الناحية الأولى تتعلق بالاستطلاع والثانية باللعب. بعبارة أخرى فإن الطفل بإزاء اللعبة المعقدة يقوم بفحص اللعبة لمعرفة النواحي الغامضة عليه فيها، كما يقوم باستخدامها كلعبة. والطريف في هذا الموضوع أن الأطفال الصغار في هذه المرحلة يقومون بهذين النوعين من النشاط بدرجات متساوية تقريبا، في حين أن الأطفال الكبار (4- 6) يصرفون وقتا في الاستطلاع أطول من ذلك الذي يصرفونه في اللعب (1974. SWITSKY. HAYWOOD AND ISETT).

ومما لا شك فيه أن درجة عالية من التعقيد في اللعبة (أكثر مما يمكن للطفل استيعابه هي شيء غير مرغوب في. ذلك أنه إذا كان الفرق بين الموقف المثير، وما سبق للطفل أن تعلمه، أكبر من اللازم، فإن ذلك يثير التوتر والتجنب بدلا من الاهتمام والتناول. وفي نفس الوقت إذا كان الفرق أقل من اللازم، فإن الطفل سوف يمل. والمستوى الأمثل هو ذلك الذي يتحدى الطفل، ولكن يبقى في نفس الوقت في حدود إمكانيته على الاستيعاب.

أما بالنسبة للغرابة فهي تجذب انتباه الأطفال أيضا، ولكن على أساس مما يسمى بالصراع المعرفي. (INFORMA-TION»Nunnally and Lemond 1973 CONELICT»..

ذلك أنه إذا تنافست معلومتان أو أكثر في جذب الانتباه. فإن ذلك يجعل من الصعب على الطفل أن يحدد أو يصنف أو يحلل كلا منهما. ويخلق مثل هذا الموقف نوعا من الصراع المعرفي، لما يسببه من تشتيت في الانتباه وفي التوتر الناتج عن ذلك. ويزداد ذلك الصراع المعرفي عندما يؤدي مؤشران أو أكثر من المؤشرات التي نرتبط بتحديد شيء معين إلى نتائج متعارضة. مثلا :-مخلوق برأس أسد وجسم خروف. مثل هذا المخلوق يصعب تصنيفه- . ولكن عندما يكون أحد المؤشرين سائدا بدرجة أكبر، فإن ذلك يكون أدعى إلى التقليل من حدة الصراع المعرفي، وبالتالي تصبح عملية الاستيعاب أكثر سهولة. ومثال ذلك حصان باللون الأزرق فمثل ذلك الحصان ولو أنه غير مألوف إلى حد كبير، إلا أنه مع ذلك يظل حصانا بكل وضوح.

إن المبادئ الثلاثة السابقة التي تحكم عملية الاستطلاع عند الأطفال، وهي الجدة والتعقيد والغرابة، تنطوي على مضامين عملية ذوات أهمية بالغة من حيث تعليم الأطفال. ذلك أنها إذا أخذت في الاعتبار عند وضع طرق ومواد التدريس، فإنها تساعد إلى حد كبير على جذب انتباه الطفل والتدرج به إلى مواقف التعلم الجديدة دون ملل أو نفور. ذلك أن المواد المعروضة على الأطفال إذا كانت مألوفة أو بسيطة، أو يمكن التنبؤ بها بدرجة أكثر من اللازم، فإن الأطفال عندئذ سوف يصيبهم الملل. أما إذا كانت المواد بعيدة كل البعد عن خبرات الأطفال السابقة، أو معقدة أكثر من اللازم، أو غريبة إلى حد إثارة الخوف، فإن الأطفال عندئذ سوف يتجنبونها. ولا شك في أن الأمر قد يحتاج إلى مدرس، أو والد مبدع، أو موهوب، لكي يخلق التوازن المطلوب. لذلك فإن واجب السلطات التعليمية والتربوية يقتضي منها أن تخطط لدراسات وإنتاج تحققان ذلك التوازن المطلوب سواء في المواد أو في الألعاب التعليمية. ويمكن أن تصل هذه المواد والألعاب إلى رياض الأطفال، وبيوت الأطفال، مع التوجيهات والتعليمات المبسطة، التي تساعد على استخدامها على الوجه الأمثل. وبذلك تتحقق فائدة قد لا تعوض، بعد ذلك، في تنمية القدرات والخبرات المعرفية والإبداعية عند الأطفال.

اللعب الإيهامي

«تعال نتوهم.. ..»، «تعال ندعي.. ..»، «تعال نتظاهر بأننا .. ..» عبارات بنفس المعنى تصور لسان حال الطفل وهو يقوم باللعب النموذجي في هذه المرحلة، حيث يعامل كرسيا مقلوبا كما لو كان سيارة، أو قطعة من الصلصال كما لو كانت كعكة، أو يجعل من إبريق الشاي اللعبة إبريقا حقيقيا مليئا بشاي، ويصب منه ويتظاهر بالشرب، أو يجعل من صندوق منزلا يدخل فيه دميته ويخرجها، أو يدعى أنه بائع في محل ويقوم بالبيع، (وربما بالشراء أيضا)، أو تتوهم الطفلة أن دميتها هي طفلة حقيقية تبكي، ثم تقوم هي بتهدئتها، وهكذا.. .. . وهكذا.. . مما نطلق عليه اللعب الإيهامي، أو اللعب الإدعائي.

إن الطفل في هذه المرحلة يصرف معظم وقته في هذا اللون من اللعب،

والواقع أنه لا يصرفه سدى. فكما سبق أن أشرنا، وكما سنوضح فيما بعد، يؤدي هذا اللعب دورا كبيرا في النمو المعرفي والانفعالي، والاجتماعي للطفل في هذه المرحلة. هذا فضلا عما يمكن أن يفيدنا به نحن الكبار في الإطلاع على أسرار كثيرة في حياة الطفل النفسية، وعلاج ما يعتبر منها عقبة في سبيل نموه. ومع ذلك فإن قيمة هذا اللون من اللعب قد تغيب، للأسف الشديد، عن الكثير من الكبار. بل قد نرى من حين لآخر من يدعو إلى عدم تشجيع الطفل على الاندماج في مثل ذلك اللعب، وحجب كل ما يساعده على ذلك من الألعاب، حتى لا يغرق في الخيال أو يصبح إنسانا غير واقعي.. .. .. !

وربما كان الشيء الذي يزيل الشك عن ضرورة (وليس فقط عن أهمية) اللعب الإيهامي بالنسبة لنمو الطفل، هو وظيفته المعرفية أكثر مما هو وظيفته الاجتماعية والانفعالية، ذلك أن أهم ما يتضمنه هذا اللون من اللعب هو التعبير الرمزي؛ أي تحويل البيئة الطبيعية المباشرة إلى رموز. وإن الذي يجعل من هذه الرمزية في التعبير شيئا هاما، هو أنها الأساس الذي يقوم عليه كل تفكير ناضج فيما بعد. فالرياضيات والاستدلال المنطقي واللغة وغيرها. هي جميعا تفكير في الأفعال والأشياء بطريقة رمزي، ويرى بياجيه أن اللعب الإيهامي هو التحول من النشاط الوظيفي العملي إلى النشاط التصوري، أي من الأفعال إلى الأفكار. وعلى ذلك فإن السماح لهذا اللون من اللعب أن يزدهر وينمو، إنما يقدم للطفل فرصة هائلة لكي ينمي قدراته المعرفية التي تمكنه من التفاعل على مستوى تجريدي مع العالم الواقعي فيما بعد. ولنتتبع الآن المراحل التي يسير فيها هذا النوع من اللعب نرى معنى هذا الكلام.

مراحل اللعب الإيهامي

يبدأ اللعب الإيهامي في حوالي سن السنة والنصف من حياة الطفل بعد أن يكون قد اكتمل لديه مفهوم دوام الشيء. وكما سبق أن أشرنا مرارا فإن الطفل ما كان ليستطيع أن يتعامل مع رموز الأشياء، بدلا من الأشياء ذاتها، إذا لم يكن قد استطاع أن يحتفظ بصور ذهنية للأشياء والأحداث، بعد زوالها عن إدراكه الحسي.

على أن ذلك التعامل مع الأشياء كما لو كانت موجودة، وليس مع وجودها الفعلي، يظل في تلك الفترة معتمدا على الوجود الفعلي لأشياء شبيهة بالأشياء الأصلية (الحقيقية). وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك عند الكلام عن اللعب الإيهامي عند طفل المرحلة السابقة (انظر الفصل الثامن). فالطفل في تلك المرحلة يمكنه أن يتظاهر بأنه ينام فيغمض عينيه، أو بأنه يشرب من إبريق لعبة ليس فيه شيء، أو يتحدث عن طريق الهاتف (إذا وجد أمامه هاتفا لعبة)، أو يقوم بأي لعب ادعائي آخر مناسب في حالة وجود لعب تمثل ما يريد أن يدعيه، كوجود لعب تمثل السيارات، أو الأدوات المنزلية، أو الدمى التي تشبه الأطفال وهكذا. فعندئذ فقط يمكنه أن يتظاهر بالقيام بنشاط تستخدم فيه هذه الأشياء، كما لو كانت حقيقية. كما يتميز اللعب الدعائي في تلك المرحلة أيضا (أي عند سن السنتين) بأنه يمثل حركات بسيطة. كالأكل من ملعقة فارغة، أو الشرب من فنجان فارغ، أو التظاهر بالنوم بإغماض العينين الخ.. ..

على أن اللعب الإيهامي بعد تلك الفترة (أي بعد الثانية) يبدأ في التطور في اتجاه أكثرت عقيدا. فنجد في سن الثالثة أن الطفل يبدأ يستغني عن وجود اللعب المشابهة للأشياء الحقيقية عند تظاهره بالقيام بأي نشاط يريده. فلا يصبح لديه أي مانع من استخدام صندوق مثلا، بدلا من الحافلة اللعبة، لكي يتظاهر بقيادة السيارة، أو من استخدام العصا بدلا من الحصان لكي يتظاهر بركوب الخيل وهكذا.

هذا التحرر الجديد من الواقع أو الشبيه بالواقع. يساعد الطفل في هذه المرحلة أيضا على أن يقوم بعدة أنشطة، أو بعدة عمليات، في وقت واحد أثناء لعبه الإيهامي، بعد أن كان يقوم بعملية واحدة فقط. فبعد أن كان يقوم بالتظاهر بإغماض عينيه لينام، أو بصب الشاي من إبريق فارغ- عملية واحدة في الوقت الواحد-يصبح في مقدوره الآن أن يشمل في نفس السياق الإيهامي عدة عمليات. فعندما يلعب لعبة رجل الإطفاء مثلا، نجد الطفل بسهولة يجعل من نفسه سيارة الإطفاء، والخرطوم والسلم وصفارة الإنذار، بل والبيت المحترق نفسه وجميع الأفراد الذين يشتركون في هذا الموقف سواء كانوا من الضحايا أو المنقذين. ولاشك في أن هذا التطور الذي يتضمنه الرمز لعدة عمليات معا، هو درجة من التعقيد في اللعب

الإيهامي تنم عن نمو في كل من القدرة الحركية، والقدرة المعرفية معا. ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يكون قد تكونت لديه القدرة على تصور أحداث معينة بصورة كلية لا جزئية. وعلى ذلك يصبح في إمكانه استدعاء هذا الحدث أو ذاك بكل تفاصيله.

مظهر آخر من مظاهر التطور في اللعب الإيهامي، هو أن الطفل، فيما بين سن الثالثة والرابعة، يبدأ فيما نسميه بلعب الأدوار، أو اللعب التمثيلي (السوسيودرامي). ويصل هذا الاتجاه إلى حده الأقصى فيما بين الخامسة والسادسة. فاللعب الذي كان مجرد تصور أو تظاهر بالإتيان بأفعال غير حقيقية يصبح الآن أنساقا معقدة من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بين الطفل ورفاقه، وإبداعا عبقريا للمواد التمثيلية اللازمة لتلك الأدوار، وسياقا محكما للتمثيلية (للدراما) التي يقومون بها، وحبكة لهذه (الدراما) منسوجة نسجا جيدا. ويعتقد بعض المنظرين أن هذا اللعب التمثيلي (الدرامي)، وإن كان يزول بعد ذلك كسلوك ظاهري، إلا أنه يبقى كأحلام يقظة، وأوهام ملحة طيلة الحياة الباقية (SINGER 1973).

وربما كان السبب في ذلك الاختفاء الظاهري للعب الإيهامي هو أن الصراع بين الواقع والخيال، لا يمكن أن يتسع الوقت لحله عن ذلك الطريق، مع الإبقاء على إمكانية التكيف لمطالب الحياة الواقعية في نفس الوقت. إلا أن ذلك لا يعني زوال الخيال من خبرة الفرد الذاتية، التي لا تستطيع التخلص من هذا الصراع. وربما كان بقاؤه هذا هو ما يشكل عند بعض الأفراد نوعا من الإبداع، سواء في الفن أو في العلم، كأسلوب للتوافق مع الحياة الواقعية. وسوت نعرض لدور اللعب الإيهامي في تنمية الإبداع فيما بعد.

في هذا الطور من اللعب التمثيلي (الدرامي) يقوم الطفل بإبداع الشخصيات والمواقف التي يجد فيها تعبيرا عن مشاعره الداخلية. فبناء على خبراته الذاتية كإطار مرجعي، يبتدع الطفل نسخته الخاصة من شخصية الأم أو الأب أو الرضيع. وعن طريق ابتداعه لتلك الشخصيات يعبر الطفل عن موقعه من الأسرة كما يراه. وقد يدور الحوار في المسرحية حول ما يشغله من موضوعات، مثل تناول الطعام، أو الذهاب للنوم أو الانضباط، أو أي موضوع آخر، على أن الأطفال في مثل هذا اللون من

اللعب لا يتقيدون بما قد يحدث لهم بالفعل، بل بما يرغبون في أن يحدث لهم أو ما يخافون من أن يحدث لهم.

كذلك فإن الأطفال سرعان ما يخرجون بالموضوع عما هو مألوف لديهم من مواقف، ويبدءون في ابتداع شخصيات لأبطال أو بطلات مما يشاهدونه في التليفزيون، أو يسمعون عنه في القصص. وقد يؤدي بهم ذلك (بالطبع) إلى المبالغة في الخيال. فيقومون بأدوار الشخصيات التي تتمتع بالقوى الخارقة مثلا، ويتصورون أن بإمكانهم الطيران، أو الاختفاء عن الأنظار، أو التحول إلى أشياء أخرى بمعاونة كلمات سرية، أو إشارات سحرية. وقد يستمر هذا التوحد ببطل أو بطلة معينة عدة أيام، أو حتى عدة أسابيع. وفي هذه الأثناء قد يبتدع الطفل عددا من الموضوعات التي تتضمن هذه الشخصيات. وقد يصل توحد الطفل مع هذه الشخصيات إلى الحد الذي قد يحاول فيه أن يأتي ببعض الأفعال التي تقوم بها، كالطيران مثلا، أو القفز من أعلى. ولاشك في أن الخطورة هنا قد لا تتعلق بما يمكن أن يحدث لتفكير الطفل، فهده مرحلة من التفكير لن تستمر على هذا النحو، كما سبق أن أشرنا. ولكن الخطر الحقيقي هو ما قد يصيب الطفل من أضرار جسمية، إذا ما حاول أن يقوم بفعل لا يتناسب وطبائع الأشياء. ومن هنا كان لابد من استمرار ملاحظة الآباء لمثل هذا اللعب، وكذلك مراجعة البرامج التليفزيونية، وما يكتب للأطفال من قصص قد تؤثر عليهم تأثيرا ضارا. على أننا سوف نعالج هاتين النقطتين الهامتين بشكل أكثر تفصيلا في مكان آخر.

وربما كان أهم الأدوار التي يبتدعها الطفل في لعبه الإيهامي هذا وأشدها تعقيدا وحبكة في نفس الوقت، هو دور الصديق الوهمي. وتنبع شخصية ذلك الصديق كلية من خيال الطفل. فقد يكون حيوانا، أو طفلا آخر، أو أي كائن من أي نوع. ولهذا الصديق الوهمي شخصيته الخاصة التي قد تظل ثابتة يوما بعد يوم. فله ميوله الخاصة، وله اهتماماته الذاتية، وله ما يحب وما يكره، مما لا يكون بالضرورة مماثلا للخصائص التي يتميز بها الطفل نفسه. وإنه لمن الصعب على الكبار حقا أن يصلوا إلى فهم واضح لذلك الصديق الوهمي.

على أنه مما لاشك فيه أن وجود ذلك الصديق الوهمي إلى جانب

الطفل يحقق عددا من الوظائف. فهو يحل محل الأطفال الآخرين، عندما لا يكون أحد منهم موجودا بالقرب من الطفل، فيؤنس عليه وحدته. وهو بالإضافة إلى ذلك، الخليل الذي يصطفيه الطفل، ويفضي إليه بدقائق مشاعره. وهو فوق هذا وذاك الرفيق الذي يعاون الطفل، على وجه الأخ، في معرفة ما هو صواب وما هو خطأ.

إن الأطفال عندما يقعون في «الأخطاء»، وليس هذا بالشيء النادر في حياتهم، فليس ذلك لأنهم يقصدون أن يكونوا مخطئين، بل لأنهم ببساطة لم يتعلموا بعد كيف يمنعون أنفسهم عن الوقوع في ذلك الخطأ. وفي ظل هذه الظروف، يجد الطفل من الصعب عليه أن يتحمل مسئولية هذه الأخطاء. إنها بالنسبة له عبء من الشعور بالذنب لا يتحمله. إنه يخشى، كما سبق أن أشرنا، أن يفقد حب والديه له. وهنا لا يجد الطفل أنسب من صديقه الوهمي هذا كي يتخذ منه كبش فداء، فيوجه إليه اللوم على ما ارتكبه من أخطاء، ويردد عليه عبارات التأنيب والتعنيف: «لكم حذرتك مرات ومرات ألا تفعل ذلك.. . ومع ذلك فأنت لا تسمع، ولا تعبأ بشيء.. . وتفعل ما يحلو لك.. . وكأن كلامي هذا يذهب في الهواء.. .».

وعندما يواجه الطفل صديقه بمثل هذا التقرير عن سلوكه. فإن ذلك يتضمن (لاشك) معاني كثيرة. فهو يتضمن أولا أن الطفل يعرف الفرق بين الخطأ والصواب، ولكنه يتضمن في نفس الوقت أن الطفل يبذل قصارى جهده لكي يكون على المستوى الذي يريده له والداه. ولذلك فهو غير مستعد ولا قادر على تحمل المسئولية كاملة عن ذلك التقصير. وانه ليتضمن كذلك كل ما سبق أن قلناه من حيث التوحد مع الوالد، ومن حيث تمثل القيم والمعايير التي يفرضها عليه المجتمع، ومن حيث الحساسية التي تتميز بها هذه الفترة في علاقة الطفل بأبويه، ورغبته في إرضائهما، وقلقه على مركزه عندهما، ومعرفته عندما يخطئ بأنه قد أخطأ، وما إلى ذلك مما ورد في فصلي النمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي لطفل هذه المرحلة.

باختصار إذن فإن دور الصديق الوهمي يمكن اعتباره شاهدا ودليلا واضحا على الصراع الذي قد يقع فيه الطفل، والذي يختلف شدة أو ضعفا تبعا لكيفية التنشئة الاجتماعية التي يمر بها، والذي يجد الطفل في لعبه لهذا الدور فرصة للتخلص منه بشكل أو بآخر. وما دمنا بصدد المعنى الذي

يتضمنه دور الصديق الوهمي فلنحاول إذن أن نتطرق من ذلك إلى مفهوم الدور في اللعب الإيهامي عند الطفل بشكل عام.

مفهوم الدور بالنسبة للطفل:

إن لعب الأدوار في الدراما التي يصطنعها الأطفال، يتضمن-بداهة-أن الأطفال يعرفون، بل يتقنون، أدوارهم من البداية، أي قبل أن يندمجوا في اللعبة. وعلى ذلك فمن التجاوز أن نقول: إن الأطفال في لعبهم هذا يكتسبون الخصائص التي تتميز بها الشخصية التي يقومون بتمثيل دورها، وإن هذا اللون من اللعب يساعدهم على تعلم هذه الخصائص. والأصح من ذلك هو أن نقول: إنه إذا كانت هناك ثمة وظيفة يؤديها لعب الأدوار، فان تلك الوظيفة تعمل في تعلم الطفل أن هناك شيئا في المجتمع اسمه الدور، وأن هذه الأدوار قابلة للتبادل، وأنها تتميز كل منها بخصائص محددة وواضحة، وأن أداء دور معين يتطلب تعاون الآخرين وإلا لما استطاع الفرد، ومنهم الطفل نفسه أن يؤدي دوره.

بعبارة أخرى فإن مفهوم الدور في اللعب الدرامي لا يتحدد إلا في ضوء نسيج العلاقات الاجتماعية التي يدخل فيها الطفل أثناء لعبه هذا. ولاشك أن الطفل يعتمد في أداء الدور على خبرته الشخصية، ولكن ليس معنى ذلك أن تلك الخبرة هي المصدر الوحيد لذلك اللعب.

إن اللعب الدرامي خليط من الواقع والخيال. وإذا صح التعبير، فإن معنى ذلك أن اللعب الدرامي هو نوع من التفكير المبدع عند الأطفال فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية. فانطلاقا من خبراتهم الشخصية، ورغبة منهم في التعرف على العالم الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ليس فقط بدافع الاستطلاع ولكن أيضا بقصد تحقيق التوافق مع البيئة، يطرح الأطفال بدرجة كبيرة من التحرر عددا من الأسئلة الافتراضية، والإجابات عليها حول العلاقات الاجتماعية المتكاملة.

ماذا يعني أن يكون الشخص أما (أو أبا) ؟ ما هوا لطفل الذي أريد أن أكونه ؟.. . إلى آخر ذلك من الأسئلة. وبالرغم من أن الأطفال يصوغون هذه الفروض، جزئيا-على الأقل-من واقع خبراتهم الشخصية، كما سبق أن ذكرنا، إلا أنهم يكونون محكومين في تحديد الدور بما تعارف عليه

المجتمع.

ويؤكد على هذا التفسير لوظيفة ومفهوم الدور عند الطفل. صفات بارزة في لعب الأدوار: الصفة الأولى هي المرونة الفائقة في الانتقال من دور إلى آخر، كما لو كان الأطفال يتلقنون أدوارهم من مجموعة الأدوار المسرحية المدونة في مشهد (سيناريو) معين. فالطفلة التي تلعب الآن دور الأم قد تقوم بعد قليل بدور الطفلة أو الطبيبة أو المربية أو غيره من الأدوار.

على أن ذلك إنما يتم داخل حدود ملامح معينة وواضحة لصاحب الدور، وهذه هي الخاصية الثانية.

فعندما تلعب الطفلة دور الأم نجد أن صوتها يصبح حانيا أو حازما، وأن اتجاهها يكون إما أمرا وإما ناصحا، وأن إشاراتها إما تدل على العقاب وإما على التقبل. وعندما يقوم الطفل بدور الطبيب نجد أن حصوله واتجاهه يتسمان بالتسلط والتلقين. أما الطفل (المريض) فيتسم بالانصياع، أو الاستعطاف والرقة في كل الحالات، وهكذا. فملامح الدور تعكس ما تفعله الشخصيات التي تمثلها الأدوار بشكل دقيق.

ليس هذا فحسب بل إن الطفل الذي يقوم بدور الآخر، لابد من أن يكون منسجما مع ما يتطلبه دور الطفل الأول. بعبارة أخرى فإن العلاقة بين الأم والطفل في الأدوار، مثلا، لابد من أن تكون ممثلة لما تتوقعه «الأم» من «الطفل»، وما يتوقعه «الطفل» من «الأم» وأحيانا ما ترفض طفلة أن تقوم بدور الأم مع طفلة أخرى، لأن هذه الأخيرة غير مطيعة، مثلا. كما يمكن أن ترفض طفلة أن تقوم بدور الطفل مع «أم» معينة لأنها تضربها، وهي لا تريدها كذلك. وكان الطفل هنا يقول «أنني لا أريدك أما لي، لأنك لا تستجيبين لحاجاتي». والعكس في الحالة الأولى التي يكون لسان حال الطفلة فيها يقول: «إنني لا اقبل أن يكون ابني عاقا متمردا».

معنى ذلك أن الطفل في كل الحالات يتصرف وفي تصوره:-

1- أن هناك أدوارا معينة محددة يختلف الواحد منها عن الآخر.

2- أن هذه الأدوار متبادلة بمعنى أن الذي يلعب الآن دور الطفل يمكن أن يكون فيما بعد «أما»، لو إذا كان الطفل الآن مريضا فإن بإمكانه أيضا أن يكون فيما بعد طبيبا.

3- إن التعاون بين الأم والطفل أو المريض والطبيب، أو غير ذلك من الأدوار، شيء لابد منه لكي تستمر اللعبة.

باختصار إذن فإن الأدوار في اللعب الإيهام، إلى جانب أنها صورة مصغرة لما يجري في الحياة، فهي فرصة في غاية الأهمية يتعلم فيها الطفل معنى الدور كشيء له وجود ضمن إطار من العلاقات الاجتماعية، لا كشيء مستقل منفصل عن تلك العلاقات، كما يتعلم أيضا قيمة التكامل بين هذه الأدوار كوسيلة للتوافق في الحياة الاجتماعية فيما بعد.

اللعب الدرامي والإبداع:

عندما يضع الطفل على رأسه «سلطانية»، أو وعاء طبخ صغير، في مقابل الخوذة التي يلبسها رجل المطافئ، عندما يريد الطفل أن يتخذ هذا الدوري لعبة، أو عندما يعمل من كيس النايلون بالونا يصعد به إلى الفضاء، أو عندما يأخذ قطعة كبيرة من البلاستيك ويربط أحرفها بالحبال لكي يصنع منها مظلة واقية يقفز بها من الطائرة، أو عندما يأخذ في صف حبات البازلاء في الطبق على شكل زخرفي قبل أن يأكلها، في كل هذه الأحوال أو في غيرها، يعيد الطفل تنظيم أشياء أو مواد مألوفة لكي يستخدمها في مواقف أو لأغراض غير مألوفة. ونحن نشاهد هذا كثيرا في حياة الأطفال اليومية في هذه المرحلة.

إن استحداث استخدامات جديدة لأشياء أو لمواد مألوفة، لهو شكل من أشكال التفكير الإبداعي، والأطفال دائبو البحث عن مواد مألوفة حولهم لاستخدامها أساسا في لعبهم الإيهامي، مستكملين بذلك ما يستلزمه الدور الذي يقومون به من حيث الملابس أو الأدوات أو غيرها، حف يتخذ الدور الشكل الأقرب إلى الواقع.

وهم يفعلون ذلك بكل بساطة عندما تعوزهم المواد الحقيقية التي تستخدم في تلك الأغراض، ومعنى ذلك أنه كلما نشط الطفل في لعب الأدوار كلما دعاه ذلك، تحت الظروف السابقة الذكر، إلى البحث والوصول إلى أفكار جديدة وبعيدة عن المألوف وهذا عنصر أساسي من عناصر الابتكار. وعلى هذا الأساس يمكننا أن نعتبر اللعب التمثيلي (الدرامي)، نوعا من التدريب أو مقدمة مرحلية بالنسبة للتفكير الإبداعي.

دور الآباء:

هذا التحليل الفرضي للعلاقة بين اللعب التمثيلي (الدرامي) والإبداع. شجع بعض الباحثين على النظر فيما يمكن أن يقوم به الأباء من دور تنمية الإبداع عن طريق تشجيعهم للأطفال على اللعب، (Bishop and Chase 1971) وكان منطق هؤلاء الباحثين كآلاتي:-

إذا كان للابتكار علاقة باللعب، وكان للعب علاقة باتجاهات الوالدين، والظروف المنزلية عامة، إذن نتوقع أن تكون هناك علاقة بين اتجاهات الوالدين من ناحية، وبين كل من اللعب و الإبداع من ناحية أخرى. بعبارة أخرى فإن الوالدين اللذين يشجعان أبناءهما على اللعب، يتوقع أن يكون لهما أيضا تأثير على تنمية قدرات أطفالهما الإبداعية، والعكس بالعكس.

ولاختبار مدى صحة هذه الفروض وضع (بيشوب) و (تشيز) معيارا لاتجاهات الوالدين تتراوح بنوده بين طرفين متناقضين:-الطرف الأول يتضمن خصائص نفسية (سيكلوجية) يتصف بها الآباء، أطلق عليها (النسق التجريدي) للصفات، وهي:-تفتح الذهن والقدرة على التكيف، والبعد عن التزمت وعدم التسلط، والقدرة على تناول وجهات نظر متعددة، والقدرة على مخ الطفل قدرا من الاستقلالية.

أما الطرف الثاني، وقد أطلق عليه (النسق العيني)، فيتضمن: البساطة. والاستبدادية والتسلطية والعقائدية والجمود والتقليدية، وبالتالي ضعف القدرة عل التكيف. (Bishop and Chase 1971 P324).

ولقد أسفر هذا البحث عن نتائج نؤيد صحة الفروض السابق ذكرها. ذلك أن الأمهات آلائي كانت اتجاهاتهن قريبة من النسق التجريدي كن أميل إلى إمداد الأطفال ببيئة للعب تستثير لديهم المرونة والاستكشاف والاستقلالية. وفي نفس الوقت، وجد أن هؤلاء الأطفال أنفسهم كانوا أميل لإظهار استجابات أكثر تنوعا، وأكثر تعقيدا من غيرهم من الأطفال، وذلك عند أداء واجب معين. وبالرغم من أن الدراسة لم توضح كيف كان لتنمية القدرة على اللعب عند هؤلاء الأطفال تأثر في تنمية القدرات الإبداعية لديهم، إلا أنه كان من الواضح جدا أن أداء هؤلاء الأطفال للواجبات التي عرضت عليهم في الدراسة، كانت أشبه بالسلوك المتطلب أداؤه في المحاولات الإبداعية. بمعنى أن سلوكهم كان يتسم بالجدة والتعقيد والتنوع والمرونة

وتحمل التناقض وهي جميعا صفات سلوكية لازمة للإبداع.

الظروف البيئية واللعب:

على الرغم من أن اللعب الإيهامي قد اعتبر تقليديا كظهر حتمي بين مظاهر النمو، إلا أن الدراسات العبر-ثقافية قد أوضحت أنه لا ينمو في جميع الثقافات بنفس الدرجة من الازدهار. فبعض المجتمعات يشجع اللعب الإيهامي في حين أن مجتمعات أخرى تمارس ضغوطا قوية على مثل ذلك النوع من اللعب.

وإلى جانب الظروف الثقافية كعوامل مؤثرة في درجة ازدهار اللعب الإيهامي عند الأطفال. أثبتت الدراسات المقارنة أن هناك فروقا في هذه الناحية بين الفئات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة. وترجع هذه الفروق إلى توفر مواد اللعب، أو عدم توفرها بالنسبة لهذه الفئات. فلقد وجد بالفعل أن المساحات المتوفرة للعب خارج المنزل، وكذلك وجود أجهزة ومواد معينة للعب، هي أشياء لا يمكن الاستغناء عنها لكي يزدهر اللعب عند الأطفال. هذا ويفضل الأطفال اللعب بالأجهزة المعقدة على اللعب بالأجهزة البسيطة.

كذلك وجد أن الأطفال بعد مرور فترة معينة في ساحة اللعب، يزداد اتصالهم ببعضهم البعض اكثر من اتصالهم بأجهزة اللعب. ذلك أنهم يجدون في المشاكسات والشجار (سواء الحقيقي أو المفتعل) من التجدد والمفاجأة والتحدي ما يجذب انتباههم بدرجة أكبر.

ومن العوامل الثقافية والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية والظروف المنزلية، إلى الظروف الفردية للطفل. من هذه الظروف، الحالة الانفعالية. فلقد وجد أن اللعب يكون أكثر ميلا إلى الظهور عندما لا يكون الطفل واقعا تحت تأثير دوافع إحيائية (بيولوجية) أو انفعالية قوية. فبالرغم من أن بعض اللعب يعبر عن حالات من القلق والدوافع العدوانية. إلا أن التوتر الزائد مع ذلك قد يعوق الطفل عن اللعب. فالطفل قد يعزف عن اللعب تحت ظروف الإحباط، أو الانفصال عن الحاضن، مثلا (خاصة في حالة صغار الأطفال). ولقد وجد «مندل» (Mendel 1965) أن هناك علاقة بين مستوى القلق من ناحية، وبين بحث الطفل عن الجديد وتجنبه من ناحية

أخرى. فإذا كان مستوى القلق منخفضا عند الطفل، فإنه يكون عندئذ اكثر ميلا إلى استطلاع اللعب الجديدة مما إذا كان يعاني من مستوى مرتفع للقلق. وعليه فإن من الواضح أن الحالة الانفعالية المعتدلة عند الطفل تعتبر أساسا ضروريا للعب سعيد فعال.

اللعب وشخصية الطفل:

وإذا كانت الحالة الانفعالية تؤثر في اللعب فإن ذلك يحدث بشكل مؤقت: إلا أن تأثيرا أكثر دواما قد يترتب على سمات عامة معينة في شخصية الطفل. ويوجه عام فإن شخصية الطفل تتفاعل مع شخصية الرفاق، ومع البيئة، و مع مواد اللعب المتاحة، لكي يتحدد بناء على هذه العوامل جميعا، مسار اللعب. فلقد وجد «سنجر» (Singer1961) أن الطفل ذا الخيال الخصب يمكن أن يجلس بهدوء لمدة أطول من تلك التي يمكنها الطفل ذو القدرة الأقل من حيث التخيل. بعبارة أخرى فإن الطفل الهادئ ء من الناحية المزاجية تكون فرصته أوسع للقيام بعملية تخيل أشد خصوبة، وأطول مدى، من الطفل غير المستقر من هذه الناحية. وقد توصل «سنجر» إلى هذه النتيجة بناء على تجربة ظريفة أجراها عل مجموعتين من الأطفال: مجموعة ذات درجة عالية من الخيال، والأخرى ذات درجة منخفضة من الخيال. وكان قد بنى تقديره هذا على أساس والإجابة على بعض الأسئلة التي وجهها إلى الأطفال، والمقابلات التي أجراها معهم وقد قامت التجربة عل أساس إبداء الباحث رغبته في اختيار رجال الفضاء الذين يكون بإمكانهم أن يمكثوا مدة طويلة في عزلة تامة أثناء قيامهم بالرحلات الفضائية. وبعد هذه المقدمة طلب من الأطفال أن يجلسوا هادئين لمدة خمس عشرة دقيقة، منبها إلى أن الذي يمل قبل هذه المدة، عليه فقط أن يعطي إثارة بذلك. وقد وجد الباحث أن الأطفال الذين مكثا أطول مدة ممكنة، هم أولئك الذين كانوا يقومون بعماليات تخيل متطورة، كالعد التنازلي، وتصور انطلاق الصاروخ، وإدارة جملة وهمية للقيادة وهكذا. وعلى العموم كانت المدة التي مكثها الفريق ذو القدرة العالية على التخيل أطول من تلك التي مكثها الفريق ذو القدرة المنخفضة.

الهدوء والصبر إذن صفتان أساسيتان من صفات الشخصية التي ترتبط

بالقدرة على التخيل. وترتبط القدرة على التخيل كذلك ببعض متغيرات أخرى مثل: كون الطفل أقرب التصاقا بأبويه من الناحية الانفعالية، وخاصة بالوالد، وكونه اكبر سنا في الأسرة (في حدود هذه المرحلة بالطبع) وقد وجد أيضا أن للوالدين دورا كبيرا في تنمية القدرة عل التخيل عن طريق تشجيعها والاهتمام بها. وقد وجدت «بولاشكي» (Polaski 1974)، وكذلك «سنجر وسنجر» (singer singer 1974) أن هناك، كما سبق أن أشرنا، ارتباطا كبيرا بين القدرة على التخيل من ناحية، والتفكير الإبداعي والمرونة في التفكير من ناحية أخرى. وكذلك وجدوا أن الأطفال ذوي القدرة المنخفضة عل التخيل يكونون أكثر عدوانية، من الناحية البدنية، من الأطفال ذري القدرة العالية عل التخيل. وقد استنتجوا من ذلك أن القدرة على التخيل قد تساعد الطفل على السيطرة على دوافعه العدوانية. وللاختصار فإن شخصية الطفل، بشكل عام، ترتبط ارتباطا وثيقا بمدى ازدهار اللعب الإيهامي لديه.

خاتمة:

هكذا نجد أن اللعب الإيهامي، إلى جانب أن له إمكانات علاجية بالنسبة للمشكلات التي يعيشها الطفل في حياته الواقعية، إلا أنه، أولا وقبل كل شيء، يعتبر جزءا أساسيا وطبيعيا من عملية النمو، لابد من أن يمر به الطفل قبل أن يصبح كبيرا. وقد رأينا كيف أن له علاقة قوية ووثيقة بنمو مهارات التواصل المختلفة، وبالصبر، وبالقدرة على التركيز والانتهاء، وبالمرونة وبالإبداع، وبالتخيل.

وكم أشرنا إلى مدى حساسية العلاقة العاطفية بين الطفل ووالديه في هذه المرحلة، ولذلك فإن إشارة خفية منهما يمكن أن تعمل عل كف أو قمع هذا المصدر الغني للنمو والإلهام. فقد يقلق بعض الأباء من أن طفله يقضي وقتا طويلا في اللعب الإيهامي بدلا من الاتصال بالأطفال الآخرين. وقد يقلق البعض الآخر من أن طفله يقضي وقته كله في اللعب بدلا من العمل أو النشاط الجاد، ولكن ذلك القلق كما سبق أن أشرنا، هو قلق في غير محله. وعلى العكس فإن الآباء في إمكانهم أن يبذلوا جهدا واعيا لتسهيل نمو هذا اللون من اللعب، وذلك دون ما خوف أو قلق. وبإمكانهم أن يفعلوا ذلك عن

طريق تقديرهم للتخيل، وخلق الفرص للطفل لكي يقضي وقته في هذا النشاط الإبداعي، سواء كان وحيدا أو مع آخرين، تبعا لما يرغب. وفي أي الحالات، فإن الرحلات التي يقوم بها الطفل في الخيال قد تكون واحدة من أول الوسائل التي يستطيع به، بشكل وقتي، وليس بشكل دائم أن يتجاوز مجال السلطة الأبوية، ويعيش في مغامرات إبداعية، سواء كان وحيدا، أو مع آخرين، محققا بذلك، ولو مؤقتا، بعضا من الاستقلالية المنشودة.

10 رعاية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسةتنمية الاستقلالية والمبادأة وتجنب الخجل ومشاعر الذنب

مقدمة:

إذا رجعنا إلى ما سبق أن عرضناه في الفصول السابقة، نجد أننا قد انتهينا بشكل عام إلى حقائق أساسية هامة هي:

1- أن دوافع أساسية تسيطر على سلوك الأطفال في هذه المرحلة، هي: الدوافع إلى الاستقلالية والمبادأة لإظهار الذاتية والشعور بالكفاءة.

2- أن الممارسات التي يتبعها الآباء في أثناء التنشئة الاجتماعية للطفل قد تؤدي به غالبا إلى الوقوع في صراع وتناقض بين هذه الدوافع من ناحية، وبين الخوف من العقاب على سلوكه (بناء على هذه الدوافع) من ناحية أخرى.

3- أن نمو الطفل في جميع مظاهره: المعرفية والحركية والانفعالية والاجتماعية يتأثر بمدى قدرتنا على إشباع تلك الدوافع لديه، وتجنبنا إياه

الوقوع في تلك الصراعات.

ومن هنا نستطيع أن نحدد أهداف الرعاية في هذه المرحلة في الإجابة على الأسئلة التالية:

1- كيف ننمي الاستقلالية والمبادأة وغيرهما من دوافع وحاجات أساسية عند الطفل؟

2- كيف يمكن أن نجنب الطفل الوقوع في صراعات قد تكون مدمرة لنموه النفسي فيما بعد؟

3- ما الذي يمكن أن يترتب من آثار على النمو النفسي والاجتماعي للتنقل إذا فشلنا في تحقيق الهدفين السابقين ؟

وسوف نحاول أن نجيب على هذه الأسئلة في الفقرات القادمة، بتناول عملية التنشئة الاجتماعية للطفل في الثقافة التي نعيش فيها، ذاكرين إيجابياتها وسلبياتها، وأثر ذلك كله على العموم النفسي الاجتماعي للطفل العربي.

كما سنتناول إلى جانب ذلك ظروفا أخرى يتعرض لها الطفل سواء في خارج المنزل أم في داخله، مما لا يمكن إغفال أثره في تنشئته الاجتماعية. ومن أهم تلك الظروف مشاهدة التلفاز (التلفزيون) والذهاب إلى الحضانة أو رياض الأطفال. ذلك أن الكلام عن رعاية الطفل في هذه المرحلة لا يكتمل دون مناقشة الآثار التي يمكن أن تترتب على تلك الظروف.

تنمية الاستقلالية والمبادأة:

إذا كان الدافع الأساسي للنمو هو شعور الفرد بالكفاءة والسيطرة على البيئة، وإذا كان شعور الطفل في هذه المرحلة باستقلاليته وقدرته على المبادأة هو وسيلته المثلى لتحقيق ذلك الدافع الأساسي، لذا كان أول ما نهتم به هو، كيف ننمي الاستقلالية والمبادأة لدى طفلنا في هذه الفترة الحساسة من نموه ؟

الواقع أنه ليس أيسر على الآباء من تنمية الاستقلالية عند أطفالهم في هذه المرحلة بالذات، ذلك أن أطفال هذه الفترة-كما سبق أن رأينا-يميلون بطبيعة نموهم إلى الاستقلال والانطلاق، وتقليد الكبار في كل ما يقومون به من نشاط نمطي (روتيني) هو جزء من حياتهم اليومية. بل إن إصرارهم

على ذلك قد يصل في بعض الأحيان إلى حد العناد، والرغبة في تحطيم جميع العوائق التي قد تقف حائلا في سبيل وصولهم إلى ذلك الهدف.

إذن فإن رغبة الآباء الطبيعية ورغبة الأطفال التلقائية تلتقيان بسهولة عند ذلك الهدف-وهو تنمية الاستقلالية عند هؤلاء الأخيرين-على أن هناك متغيرات هامة لابد من أخذها في الاعتبار عند الكلام عن رغبة الأباء في تنمية الاستقلالية عند أطفالهم. أحد هذه المتغيرات هو التوقيت الذي يتوقع فيه الآباء من أبنائهم إنجاز واجبات معينة. ومتغير آخر هو الأسلوب الذي يعامل به الطفل إذا فشل في إنجاز تلك المهام أو الواجبات. إن هذه المتغيرات لها تأثير كبير في نمو الاستقلالية المنشودة. وإن لم يكن هناك وعي بذلك من جانب الآباء في كثير من الأحيان.

فقد يتوقع بعض الآباء من أبنائهم أن يبرهنوا على أنهم قد أصبحوا قادرين على الاستقلال، والضبط في مرحلة متقدمة أكثر من اللازم. لو إذا فشلوا في ذلك كان العقاب من نصيبهم. والبعض الآخر من الآباء قد لا يطلب من أطفاله سوى القليل من السلوك الاستقلالي، ويظل مستمرا في مساعدتهم لمدة طويلة، حتى بعد أن يصبحوا قادرين على أداء تلك الواجبات بأنفسهم.

على أن هناك فريقا ثالثا من الآباء، لا يطلب من أطفاله القيام بسلوك استقلالي إلا في «الوقت المناسب» (أي حين يظهرون رغبتهم في ذلك)، ويكافئهم على نجاحهم في أداه تلك الواجبات بدلا من عقابهم على الفشل فيها. وقد أثبتت الدراسات (Winlerbottom 1958) أن هذا الأخير هو الأسلوب الناجح في التدريب على الاستقلال. ذلك أنه يؤدي إلى رفع مستوى الدافع إلى الحصول على النجاح. وبالتالي فانه يؤدي إلى توسيع حدود قدرات الطفل وإنجازاته. على أنه من الضروري هنا أن نوجه انتباه الأباء إلى أن يكونوا شديدي الحرص، على ألا يؤخذ تأكيدهم على الاستقلالية بأي معنى آخر من ناحية الطفل، كان ينظر إليه الطفل مثلا على أنه رفض من ناحية الوالدين. وتلافيا لحدوث سؤ الإدراك هذا، ينصح الأبوان بأن ينتظرا حتى يبدي الطفل رغبته في القيام بأداء واجب ما بنفسه، ثم يشجعانه على ذلك ويكافئانه بسخاء على نجاحه في مثل هذا الأداء. ويتطلب هذا من الأبوين أن يكونا صبورين، كما سبق أن أثرنا في بداية هذا الباب (انظر

المدخل). ومهما كان هناك من أمر الأداء الذي يقوم به الطفل، فإن تجنب العقاب، أيا كانت صورته، أمر يجب أن يلتزم به الآباء بدون استثناء، مكتفين فقط بتشجيع النجاح.

وتأكيدا لصدق هذا التحليل يصح أن نورد بحثا قامت به بومرنيد-(Baum-rind 1967) عن علاقة الاتجاهات الو الدية من ناحية، ونمو الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعي من ناحية أخرى. وقد أجرت بومرنيد بحثها على مجموعات من أطفال مدارس الحضانة ووجدت الآتي:

1- أن الأطفال الذين يتميزون أكثر من غيرهم بالاعتماد على النفس والضبط والاستقلالية، هم أولئك الذين يقوم آباؤهم بممارسة الضبط عليهم، ويطلبون منهم أداء واجباتهم دون أن يغفلوا عن إشعارهم دائما بحرارة العاطفة نحوهم وتقبلهم كما هم، وتشجيعهم باستمرار في كل مرة ينجحون فيها في أداء الواجبات المطلوبة منهم. وقد سمت «بومرنيد» هذا الاتجاه باتجاه الحزم . والآباء من ذوي هذا الاتجاه لا يكتفون فقط بأن يشجعوا أطفالهم على ما يجب عمله، بل يتابعون أيضا تنفيذ أبنائهم لواجباتهم، ولما يجب عليهم أن ينجزوه. وهم إذ يفعلون ذلك فإنما يفعلونه في جو عائلي يتميز بحرارة العاطفة، وبعلاقة تقوم على أساس من التقبل، لا الرفض أو النبذ أو الإهمال أو التعالي. باختصار في جو يسوده استعداد الوالدين، لتقديم حاجات أطفالهم على حاجاتهم الشخصية إذا ما حدث تعارض بين هذه وتلك.

2- أما الأطفال الذين تميزوا نسبيا بعدم الثقة في أنفسهم وبالانعزالية، كانوا أقل من غيرهم من حيث إمكانية الاعتماد عليهم، ومن حيث القدرة على الضبط فكان آباؤهم:

أ-إما من ذلك النوع الذي يمارس ضبطا متشددا على أبنائهم، مع كونهم في نفس الوقت على درجة أقل من حيث حرارة العاطفة، وعلى درجة أكبر من حيث الاغتراب والتباعد بالنسبة لأطفالهم. وهؤلاء دعتهم الباحثة (بالمتسلطين).

ب-وإما ذلك النوع الذي وإن كان يتميز بحرارة العاطفة إلا أنهم لا يطلبون من أبنائهم أن يقوموا بأي ضبط أو أداء للواجب وقد يقومون عنهم بذلك. وهؤلاء دعتهم الباحثة «بالمتساهلين».

التسلطية إذن بالمعنى السابق الذكر، وكذلك التساهل والرعاية الزائدة تشكل اتجاهات والدية عامة معوقة لنمو الاستقلالية عند الطف، والآن لنرى إلى أي مدى تشيع هذه الاتجاهات في الثقافة التي نعيش فيها.

اتجاهات معوقة للنمو السوي في الثقافة العربية:

الواقع أن الملاحظ المتأمل في الثقافة العربية يجد أن بعدا أساسيا من أبعاد التنشئة الاجتماعية للطفل هو تطبيعه على الانصياع لتوقعات الكبار، سواء أكان ذلك ضمن طريق التسلط أم عن طريق الرعاية الزائدة. ولقد سجل هذه الملاحظة الكثير من البحوث التي أجريت في الوطن العربي. ففي بحث أجرى على ألف أسرة مصرية من أقصى الجنوب إلى أقصى الشمال في قطاعات الريف والمدينة، ومن الفئات الأكثر حظا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية إلى الفئات الأقل حظا، وجد الباحثون (إسماعيل ؛ وإبراهيم، و منصور 1974) «أن قيمة الفرد ومكانته متحدتان في المقام الأول بعوامل كالسن والجنس، لا بما يسهم به من نشاط، أو بما يتحمله من مسئوليات، مما يؤيد بناء شخصيات جامدة متسلطة، ولا يساعد على تدعيم صفات مثل الانطلاق والتحرر والعمل الإيجابي المنتج». و «أن السلطة في الأسرة تتركز في فرد هو الأب (أو بديله) مما يخلق جوا استبداديا (اتوقراطيا) يعطل تنمية القدرات المختلفة للفرد ويدعم الانصياع والسلبية» (ص 391)، كذلك وجد الباحثون أن الأسلوب الأكثر شيوعا، الذي تستخدمه السلطة لكي ينصاع الصغير لتوقعات الكبار هو أسلوب العقاب بأشكاله المختلفة (العقاب البدني عند آباء الطبقة الدنيا على وجه الأخص، وإثارة الألم النفسي عن طريق التهديد بالحرمان من الحب والعطف وغير ذلك من مثيرات القلق عند آباء الطبقة المتوسطة)، (نفس المرجع).

وقبل ذلك كان «عمار» قد لاحظ في دراسته للقرية المصرية «سلوا» أن هدف التنشئة هو أن تخلق لدى الطفل الطاعة والأدب (Ammar 1954) والطفل المؤدب هو الذي يطيع والديه، ولا يلعب إلا في المساء، أو لا يلعب إطلاقا، كما أن الأولاد من البنات يكونون مؤدبين حين لا يختلطون ببعضهم البعض. وتؤكد التنشئة الاجتماعية على سلطة من هم أكبر من الطفل وتطلب منه أن يطيعهم. أما الأساليب التي تستخدمها الأسرة في التنشئة

فهي 1- خلق الخوف لدى الطفل بواسطة كائنات خرافية، 2- استخدام العقاب البدني (نفس المرجع).

وتكشف الدراسة المقارنة التي قام بها «دينيس» على ما يتلقاه كل من أطفال لبنانيين (عرب) وأرمن ويهود وأمريكيين يدرسون في مدارس بيروت، من مديح على أفعال معينة، أن نسبة أكبر من الأطفال اللبنانيين كانت تتلقى المديح لكونهم مؤدبين ومطيعين، وأن الآباء والمدرسين اللبنانيين كانوا يمتدحون التلميذ الذي يظل ساكنا ولا يقوم بإحداث ضوضاء (Dennis 1957).

وفي بحث يهدف بشكل عام إلى التعرف على الأنماط السائدة للاتجاهات الو الدية لكل من الأباء والأمهات الكويتيين توصل «القرشي»، إلى النتيجة العامة التالية: «إن اتجاه التذبذب يعتبر من أكثر الاتجاهات غير السوية ارتفاعا.. . وكذلك اتجاه التسلط.. . كما يعتبر اتجاه الحماية الزائدة أيضا مرتفع نسبيا.. .. (القرشي 1985 ص.. .)

وهكذا يسود الاتجاه التسلطي في التنشئة (ضمن اتجاهات غير سوية أخرى) في كثير من الأسر العربية، إن لم يكن في أغلبها، في البلدان العربية Patal 1973 (Prothro) و (1970) لاغرو فالآباء أنفسهم يرزحون تحت عبء التسلطية كقيمة في الثقافة العربية، تمتد إلى أبعد من الأسرة لتشمل الحياة الاجتماعية والسياسية ووسائل الإعلام وغيرها من الجوانب الأخرى للثقافة بوجه عام (Prothro Melikian 1953) و (Melikian 1959) ويكاد يكون نمط هذه التسلطية واحدا في جميع البلاد العربية على اختلاف ثقافاتها الفرعية. ولا يخفى ذلك كثيرا على الملاحظ المشارك من المتخصصين في العلوم الاجتماعية، كما أن الكتاب والمفكرين لا يكفون عن التنبيه إليه و إلى خطورته على مستقبل الأمة.

والسؤال الآن هو: ما هو تأثير هذه الاتجاهات السلبية للتنشئة الاجتماعية، على النمو النفسي الاجتماعي للطفل، ونمو شخصيته مستقبلا، قي الوطن العربي ؟ الواقع أن الأبحاث السيكولوجية العلمية قد بدأت تظهر في السنوات الأخيرة فقط للإجابة على هذه الأسئلة. ولقد كانت نتائجها متفقة مع التوقعات النظرية في هذا المجال. فلقد وجد «عبد الحليم» مثلا، أن هناك علاقة عكسية على مستوى دال إحصائيا، بين الاتجاهات اللاسوية للآباء والأمهات ممثلة في التسلط والإهمال والألم

النفسي والتذبذب، وبين القدرة على التفكير الابتكار لدى التلاميذ والتلميذات (عبد الحليم 1977 مذكور في سليمان)1985. كذلك وجد سليمان (1973) (أن تلميذات المدارس الثانوية يشعرن بالحرج من الغرباء، ويتجنبن الناس ويكرهن النشاط الاجتماعي، ويصعب عليهن القيام بعملهن عندما يشعرن بمراقبة الناس لهن، كما عبرن عن حالات من العصبية والخجل والارتباك، وعدم الاهتمام بالاتصال الاجتماعي. وقد اتفقت هذه النتائج مع ما وجدته منيرة حلمي (1965) التي كشفت عن وجود حالات من الخجل والارتباك والحساسية. كلها وجد سليمان أن أولاد المدارس الثانوية المصرية يتصفون بهذه الصفات السابقة أكثر مما يتصف بها أقرانهم الأمريكيون (Soli-man 1967) (مذكور في سليمان 1985).

والآن، وبعد أن رأينا كيف أن الاتجاهات اللاسوية في التنشئة يترتب عليها نتائج سلبية في نمو شخصية الطفل العربي فيما بعد. وبعد أن عرفنا كيف يمكن أن تكون رعايتنا للطفل في موقف الاستقلال إذا كان له أن ينمو نموا سويا في هذا الاتجاه، ننتقل الآن إلى بيان أثر الممارسات الو الدية على شخصية الطفل في المواقف الحساسة الأخرى، وهي مواقف التدريب على الإخراج وضبط العدوان والجنس، وذلك حتى تتم لنا الصورة السوية للرعاية من حيث الممارسات الو الدية أثناء عملية التنشئة الاجتماعية. وسوف نعتمد في رصد تلك الممارسات وأثرها في تكوين شخصية الطفل، على ما أسفر عنه البحث السابق الذكر (إسماعيل وإبراهيم ومنصور 1974). وهو ما نحيل إليه القارئ في هذا الصدد.

الطفل والتلفزيون:

لا شك في أن التليفزيون قد أصبح اليوم أداة هامة، ليس فقط في المجال الإعلامي، ولكن أيضا كعامل من العوامل ذات التأثير البالغ في التنشئة الاجتماعية للطفل. فلم يعد التليفزيون، بعد، من الكماليات في بيت الرجل العادي بل أصبح وجوده من الانتشار، بحيث لا يمكن إغفال تأثيره على كل من الصغير والكبير سواء بسواء. ومع ذلك لا نجد من الأبحاث-في حدود علمنا-ما يشفي غليل الباحث العلمي في معرفة درجة تأثير تلك الآلة الخطيرة ومداه بالنسبة لطفل هذه المرحلة في وطننا العربي.

وعلى هذا الأساس سوف يكون اعتمادنا على ما أجرى من بحوث في العالم الغربي، ومنها نستطيع أن نتصور ما يمكن أن يحدث بالنسبة للطفل في الوطن العربي.

ما الذي يفهمه طفل ما قبل المدرسة مما يعرضه التليفزيون ؟ في إحدى الدراسات عرض على مجموعة من الأطفال الإنجليز شريط من الصور المتحركة عن (هرقل). وقد تعمد الباحث أن يوقف الشريط في قمة المسرحية (الدراما)، عندما كان هرقل في خطر من وقوع حجر ضخم عليه (1975 Noble). وعندما سئل الأطفال (وكانت أعمارهم من الخامسة فأقل)، عما إذا كانت القصة قد انتهت، أجاب ثلاثة أرباع هؤلاء الأطفال بنعم. وفي دراسات أخرى عرض على الأطفال في هذه المرحلة شريط بسيط عن العرائس (الدمى)، ثم طلب منهم أن يرتبوا اثنتي عشرة صورة من صور الشريط تبعا لخط سير القصة المعروضة فيه، فكانت النتيجة أن معظم الأطفال لم يستطيع أن يضع أكثر من صورتين في الترتيب الصحيح. (1975 Nobel)

وإذا تذكرنا الخصائص المعرفية لطفل هذه المرحلة، فإن هذه النتائج لا تبدو غريبة. ذلك أن الطفل في هذه المرحلة-كما سبق أن أوضحنا-لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر شخص آخر غير نفسه (انظر الفصل السادس من هذا الكتاب). وعلى ذلك فهولا يستطيع أن يضع نفسه في موقف شخصية ما من الشخصيات المعروضة عليه، حتى يمكنه أن يستشف نوايا ودوافع تلك الشخصية.. كذلك فإنه لا يستطيع أن يربط بين أدوار الشخصيات المختلفة كل منها بالآخر. وعليه فإن ما يدركه الطفل مما يعرض عليه في هذه الأفلام لا يعدو كونه مجموعة من الأحداث المتتابعة بغير ارتباط، وليس قصة في سياق واحد لها بداية ووسط ونهاية. ذلك أن القدرة على تتبع خط سير قصة معينة، لا تبدأ قبل حوالي سن الخامسة. وعندما يصل الطفل إلى سن الثامنة أو التاسعة فإنه عندئذ يستطيع أن يتتبع تفاصيل قصة بسيطة ذات أحداث عينية (واقعية) (Collins & Duncan 1984).

وطفل ما قبل المدرسة، و إن كان يفتقر إلى القدرة على تتبع سياق القصة ويسيء فهم ونوايا ودوافع شخصياتها، إلا انه مع ذلك ينبهر ببعض الشخصيات التي تعرض عليه، ويميل إلى تقليدها. وقد سبق أن أشرنا إلى

ذلك عندما تحدثنا عن «التقليد» وعند معالجتنا لموضوع اللعب. فالأبطال من أمثال الرجل الخارق «السوبرمان» و «المرأة الساحرة» لا تتطلب من الطفل «قراءة» دقيقة لنواياها. في تعلن بصراحة عن نيتها في «القضاء على الشرير». في أن قدرتها وقوتها دائما ما تكونان هما الرابحتين. وكما سبق أن أشرنا في الحديث عن اللعب، فإن ميل الأطفال إلى تقليد تلك الشخصيات في اللعب الإيهامي يرجع إلى شعورهم بالعجز وقلة الحيلة في الحياة الواقعية. ولذلك فإن خطر تقليد هذه الشخصيات، دون حرص، أمر وارد باستمرار لدى أطفال هذه المرحلة.

على أنه حتى قبل أن يخترع التليفزيون، فإن الأطفال كانوا يستقون النماذج التي يقلدونها في ألعابهم من القص التي كانت تحكى لهم أو تقرأ عليهم. فطالما قلد الأطفال في لعبهم الإيهامي شخصيات مثل «أمنا الغول» أو«الشاطر حسن» أو غير ذلك من الشخصيات الخرافية خارقة القوة. والكثير من القصص سواء في الأدب الشعبي أو في الأدب الغربي يحتوي على العنف والعدوان. ففي قصة «ذات الرداء الأحمر» مثلا، يأكل الذئب الطفلة الصغيرة وجدتها معا، وإن كانتا في النهاية تنقذان على يد قاطع الأشجار الذي يفتح بطن الذئب ويخرجهما منه سالمتين. وفي قصة «الأميرة والأقزام السبعة»ترسل الملكة الشريرة إلى الأميرة بتفاحة مسمومة فتأكلها الأميرة وتذهب في إغماءة ما قبل الموت، لو لم يأت «الأمير» فينقذها في اللحظة الأخيرة. ولعل القارئ-إذا عاد بذاكرته إلى الوراء-يتذكر العديد من أمثال تلك القصص التي كان يستمع إليها وهو صغير، قصص مليئة بالخوف والفزع، والعنف والعدوان. فهل العنف والعدوان اللذان يعرضان في التليفزيون أشد ضررا على الأطفال مما كانت عليه تلك القصص ؟.

توحي الأبحاث بأن الإجابة على هذا السؤال هي: نعم، بالنسبة لصغار الأطفال، أي الأطفال في المرحلة التي نحن بصددها هنا. فالصور الحية كاملة الألوان، والقريبة جدا من الواقع الذي تصوره شاشة التليفزيون، هي قطعا أشد تأثيرا، بكثير من الكلمات (Hayes & Birnbaum 1980). ومن ناحية أخرى لأن المدة التي يقضيها طفل ما قبل المدرسة أمام التليفزيون هي أطول بكثير من المدة التي يقضيها الوالدان معه في سرد القصص. وأخيرا فإن عدد المناظر التي تصور العنف والعدوان بالتليفزيون، أكثر بكثير مما

تصوره القصة المروية.

ولقد سبق أن عرضنا للتجارب التي قام بها «باندور» و آخرون، و عرضوا فيها أفلاما، على أطفال في سن الروضة، تمثل نموذجا عدوانيا، ورأينا كيف أن الأطفال الذين شاهدوا هذه الأفلام أظهروا من الاستجابات العدوانية (تقليدا لهذا النموذج) أكثر بكثير مما أظهره الأطفال الذين لم يشاهدوا هذه الأفلام (انظر الفصل الثامن من هذا الكتاب). لقد كانت تجارب باندورا هذه من أول الأبحاث التي أظهرت الأثر الذي يمكن أن تتركه أفلاما العنف في التليفزيون على سلوك الأطفال. وفي دراسة أخرى اختارت مجموعة من الباحثين أزواجا من الأطفال المتساوين في مقدار ما يظهر عنهم من سلوك عدواني في فناء المدرسة (Steuer et al., 1971) ثم أخذ الباحثون واحدا من كل زوج وجعلوه يشاهد أفلام تليفزيونية مختلفة مليئة بأعمال العنف، لمدة أحد عشر يوما متتالية. أما الأفراد الآخرون من كل زوج فكان يعرض عليهم في نفس الفترة برامج خالية من العنف. وعندما لوحظ سلوك هؤلاء الأطفال مرة أخرى في فناء المدرسة، وجد أن الطفل الذي شاهد أفلام العنف قد أصبح أكثر عدوانية من زميله الذي لم يشاهد هذه الأفلام. ولقد أظهر نفس النتيجة بحيث آخر أكثر حداثة من كل البحثين السابقين (Singer and Singer 1980).

وهكذا يبدو بالفعل أن هناك تأثيرا واضحا على سلوك الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، من مشاهدة أفلام العنف والعدوان، المعروضة بالتليفزيون، وأن هذا التأثير يبدو على الأقل في المدى القصير لسلوك هؤلاء الأطفال. والواقع أنه لم يحدث تتبع لمثل هذا التأثير على المدى الطويل. ولا شك في أننا لا نزال بحاجة إلى الأبحاث التي تقوم بهذا التتبع. على أنه حتى قبل قيام هذه الأبحاث، فإن الموقف يقتضي هنا شدة العناية باختيار البرامج التي تعرض على الأطفال عن طريق التليفزيون. ولتكن هناك لجنة متخصصة تكون مهمتها ليس فقط إجازة بعض البرامج، وعدم إجازة البعض الأخر، ولكن، أيضا، العمل على رسم البرامج التي تساعد على تحقيق الدور إلا إجابة للتليفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية. فلقد أثبتت الأبحاث أيضا أن البرامج التي ترمي إلى تنمية اتجاهات اجتماعية إيجابية، مثل المساعدة والتعاون والعطف والحنو تزيد من فرص

ظهور مثل هذا السلوك عند الأطفال المشاهدين لهذه البرامج، على الأقل أيضا في المدى القريب (Stein & Friedrich 1975).

نقطة أخيرة نود أن نؤكدها، مرة أخرى، قبل أن نختم هذه الفقرة عن أثر التليفزيون على سلوك الأطفال، هي أن معاقبة المعتدي أو مرتكب العنف في نهاية فيلم مليء بالعنف والعدوان، لا يعني شيئا بالمرة بالنسبة لطفل هذه المرحلة. ذلك أن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يتتبع سياق القصة كما سبق أن ذكرنا، إنما يدرك المشاهد كما لو كان منها مستقلا عن الآخر، لا تربطه به رابطة. ولقد أوضح باندورا في بحوثه السابقة الذكر أن عقاب النموذج المعتدي في نهاية القصة التليفزيونية لا يحدث أي فرق في سلوك الأطفال المشاهدين لهذه القصة عن سلوك أولئك الذين لم يشاهدوه. وعلى هذا الأساس، فإن إجازة مثل هذه الأفلام (أفلام العنف أو العدوان) على أساس أن النموذج العدواني في النهاية يلقي العقاب جزاء على ما فعل، أمر غير سليم من الناحية النفسية (السيكولوجية)، إذا كان الأمر يتعلق ببرامج الأطفال في هذه المرحلة. هذه مجرد إشارة نسوقها إلى الرقيب على برامج الأطفال إن وجد!

طفل الحضانة والرعاية اليومية:

لم تعد الرعاية النهارية لطفل هذه المرحلة أمرا ثانويا في أي نظام تربوي للدول المتقدمة. فمنذ بداية النصف الثاني من هذا القرن أصبحت الحضانات، أو مراكز ما قبل-المدرسة، حيث يجد الطفل رعاية بديلة للمنزل، مجالا رئيسا من مجالات التنشئة الاجتماعية في مجتمعات كثيرة. ففي الاتحاد السوفيتي وبعض الدول الاشتراكية الأخرى، مثلا، يوجد لهذه المراكز منهج معد بعناية خاصة بهدف تشكيل مواطن الغد. وحيث أن جميع المواطنين-تبعا لأيديولوجية تلك الدولي هم أعضاء في تعاونيات جماعية، لذلك كان هدف التربية في مراكز ما قبل المدرسة فيها، هو تنشئة الطفل على التعاون والاشتراك في العمل الجماعي. فيتعلم الطفل أن المجتمع يقر، ويتقبل، ويقدر الشخص الذي يعمل جيدا كعضو في فريق، ولا يقدر أو يتقبل أو يقر أولئك الذين يسعون إلى تحقيق مطالب ذاتية أو امتيازات فردية. وعلى العكس ففي الولايات المتحدة الأمريكية، تعمل مراكز ما قبل

المدرسة وفقا لمجموعة من المبادئ والمناهج التي ترمي جميعا إلى تنمية قيم الفردية والاستقلالية والتنفس (Bronfen brenner 1970 and Clarke Stewart & Fein1983).

ولقد نمت نسبة الملتحقين في تلك المراكز في الولايات المتحدة بشكل ملحوظ في العشر سنوات الأخيرة. ففي سنة 1982 وصلت نسبة الالتحاق بنوع أو بآخر من مراكز الرعاية النهارية تلك، إلى أكثر من 48٪ من مجموع من هم دون سن السادسة من الأطفال (Stewam Clarke). وبالإضافة إلى ذلك، فقد أصبحت روضة الأطفال بالنسبة لطفل الخامسة خبرة مقبولة من معظم الأباء، كما أصبحت معظم رياض الأطفال جزءا لا يتجزأ من التعليم العام.

والواقع أن إيداع طفل هذه المرحلة في حضانة، أو مركز من مراكز الرعاية النهارية، لم يكن في البداية سوى إجراء اضطراري من جانب الوالدين في تلك الدول. ذلك أن المرأة عندما بدأت تدخل في عداد القوى العاملة، لم يكن هناك مناص من التفكير في بديل للمنزل في رعاية الطفل. ولكن هذا البديل لم يكن في ذلك الوقت هو الاختيار الأول بالنسبة للوالدين، بل كان ينظر إليه عندئذ باعتباره شرا لا بد منه. ولقد ساعد على هذه النظرة ما كان من صيحة بعض علماء النفس في الخمسينات من هذا القرن، بأن انفصال الطفل دون سن الخامسة عن أمه في جزء من النهار، قد يؤدي إلى معاناته انفعاليا، وبالتالي إلى تخلفه في النواحي المعرفية. وكان هذا الاعتقاد قائما عل أساس من البحوث التي تشير إلى أن «الحرمان من الأمومة» هو أمر ضار بالنسبة للنمو النفسي السوي. على أن الأبحاث التي أجريت بعد ذلك في الستينات من هذا القرن، أوضحت أن التخلف الذي بدأ عل أطفال الملاجئ (التي كانت تجري فيها الأبحاث السابقة الذي، لم يكن مصدره «الحرمان من الأمومة» في ذاته، بقدر ما كان راجعا إلى أن البديل لم يكن يوفر الظروف الضرورية، من حيث الاستثارة العقلية والاجتماعية (انظر الفصل الرابع من هذا الكتاب). وعلى هذا الأساس فقد ساد الاقتناع عند الباحثين الآخرين، أن بعض الأطفال، وعلى الأخص أولئك الذين يأتون من بيئات أقل حظا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، سوف يكونون أسعد حالا بكثير إذا ما قضوا في مراكز الرعاية النهارية

جزءا من النهار، بدلا من قضاء النهار كله في بيوتهم، التي لا توفر لهم من الاستثارة الاجتماعية والمعرفية، ما توفره لهم تلك المراكز في وضعها الجديد.

على أنه سواء كانت ظروف البيت مناسبة، أو غير مناسبة، فإن الحضانة أو مراكز الرعاية النهارية بشكل عام، يمكن أن تلعب دورا هاما، بل أساسيا في نمو الطفل وتنشئته الاجتماعية، كما سنرى فيما بعد. ولقد فطن إلى ذلك بعض الدول، وخاصة تلك التي تشكل فيها المرأة جزءا رئيسا من القوى العاملة، فجعلت إنشاء تلك المراكز وتمويلها من مهام الدولة، وليس أمرا اختياريا متروكا للأفراد. ففي الدول الاسكندنافية مثلا، توجد برامج شاملة لرعاية الطفل في هذه المراكز. وكذلك ينشئ الاتحاد السوفيتي والصين ودول اشتراكية أخرى، هذه المراكز على نطاق واسع كجزء من برنامج تربوي شامل.

والآن ما هو الموقف في الوطن العربي من الرعاية النهارية لطفل هذه المرحلة؟. الواقع أننا ربما كنا في غير حاجة لمثل هذا السؤال، لو كانت ظروفنا المنزلية وظروف البيئة المحلية، أشبه بتلك التي كانت سائدة في بداية هذا القرن، أو في القرن الماضي مثلا، حيث كانت البيوت في الغالب ذات أفنية واسعة، أو كانت تجاور أراضي فضاء غير مبنية، مما يسمح بحرية الحركة والنشاط بالنسبة للطفل، وحيث كانت الشوارع الخالية، حتى من المارة فضلا عن وسائل النقل، تستخدم كساحات للعب والاختلاط، وحيث كانت الأسرة الكبيرة المكونة من الجد والجدة والأعمام والأخوال، والعمات والخالات، تفتح للطفل ذراعيها بالرعاية التامة، والخالية إلى أقصى حد من عوامل الإحباط، والمحققة لمعظم شروط الرعاية النفسية الاجتماعية السوية.

ولكن لننظر الآن فيما آل إليه الموقف: لقد أصبح الطفل الآن في أغلب الأحيان حبيسا في منزله في مساحة أضيق من أن تسمح له بالانطلاق وحرية الحركة، والنشاط الذي يتميز به، في هذه المرحلة، مما يشكل عوامل قوية للإحباط، وبالتالي للتفاعل غير الصحي بين الطفل ووالديه-كما سبق أن أوضحنا-. كذلك لم يعد-هناك البديل الذي يسمح بهذا الانطلاق، لا في الشارع ولا في أراضى فضاء آمنة ولا في حدائق بجوار المنزل، فقد ازدحمت المدينة بالأبنية وبوسائل المواصلات الآلية. ولم تعد الأم، في كثير من الأحيان،

هي الحاضنة للطفل في تلك الظروف المكانية السيئة. بل أصبح الطفل-في غياب الأم التي تزداد يوما بعد يوم نسبة انضمامها القوى العاملة-يترك إما للخادم وإما لشخص من الأسرة كبير في السن لا يستطيع أن يجاري الطفل في تلبية حاجاته، أو يترك عند الجيران الذين لو تحملوا الطفل بعض الوقت، فإنهم قد يفعلون ذلك بالطبع بشيء كبير من التضور... . وأخيرا لم تعد الفرصة مواتية للاختلاط اللازم بين الطفل وأترابه، حيث يمكن أن يتعلم قوانين الأخذ والعطاء والتفاعل الاجتماعي الضروري لهذه المرحلة.

من أجل ذلك كله، لا بد من الاهتمام بإنشاء مراكز للرعاية اليومية لأطفالنا في هذه المرحلة. وسواء أكانت الأماكن التي تنشأ فيها هذه المراكز هي بنايات مخصصة لذلك أم أماكن معدة لهذا الغرض فوق أسطح المنازل، أم أفنية وساحات بجوار المجمعات السكنية أوفي وسطها، أم في غير ذلك مما يمكن تنظيمه، سواء على مستوى الدولة أو على مستوى الأفراد، لأن هناك مواصفات معينة لا بد من أن تتوفر في تلك المراكز لكي تكون صالحة للهدف الذي تنشأ من أجله. وسوف نحاول فيما يلي أن نحدد تلك المواصفات من نواح ثلاث: الناحية الأولى هي تلك التي تتعلق بالأهداف التي يجب أن تحققها هذه المراكز، والناحية الثانية هي تلك التي تتعلق بالأبعاد المادية للمكان المخصص للمركز، أما الناحية الثالثة في تلك التي تتعلق بمن يقوم بالعمل في تلك المراكز.

وقبل أن نتحدث عن تلك المواصفات لا بد من أن نذكر أولا أن تلك المراكز ليست بأي حال من الأحوال مقدمة أو تمهيدا للمرحلة المدرسية. بمعنى أن العملية التعليمية ليست على الإطلاق هدفا مباشرا من أهدافها، وإن كان الطفل قد يتعلم بشكل غير مباشر بعض الخبرات المعرفية أثناء قيامه باللعب أو بالنشاطات الحركية أو الاجتماعية أو المعرفية المختلفة.

أما أهداف هذه المراكز فهي أولا وبالذات أهداف تنموية، بمعنى أن برامجها لابد من أن تخطط أساسا للوصول إلى تحقيق متطلبات النمو لطفل هذه المرحلة. ومن ثم، فإن على هذه المراكز أن تعمل على تزويد الطفل بالمهارات والصفات السلوكية العامة في هذا الاتجاه، وهي: أولا الاستقلالية والمبادأة، باعتبارهما النتيجة الإيجابية في حل الصراع والمواجهة اللذين يقومان بين الطفل ومجتمعه في هذه المرحلة، وثانيا، الشعور بالانتماء

إلى الجماعة باعتبارها الصفة التي تحصنه من الوقوع في الخجل والشعور بالذنب، أي في النتيجة السلبية التي قد ينتهي إليها في حل ذلك الصراع.

والواقع أن تحقيق الخاصية الأولى يعتبر تحديا كبيرا لتلك المراكز. ذلك أن مسئولية رعاية أعداد كبيرة من الأطفال، عادة ما يخلق جوا من المحافظة بالنسبة للنشاطات والمغامرات التي يسمح بها لهؤلاء الأطفال. وفي نفس الوقت فإن الرسالة التي على المركز أن يؤديها للأطفال. هي ألا إتمام بتنمية الاستقلالية والمبادأة، مما يتطلب بالضرورة أن يسمح للأطفال أن يقوموا ببعض المغامرات، وأن يحاولوا القيام بأعمال جديدة، لم يقوموا بها من قبل. ومن هنا كان على أعضاء الهيئة المشرفة على المركز، أن يكونوا مستعدين لأن يمنحوا الأطفال قدرا من الحرية قي المغامرة والقيام بنشاطات جديدة، دون أن ينسوا، في نفس الوقت، أن عليهم أن يحافظوا على سلامتهم. وتلك معادلة صعبة.

على أن هذه المعادلة الصعبة لا يمكن أن يكون حلها عن طريق فرض رعاية زائدة على الأطفال، أو العمل على ضبطهم عن طريق التخويف أو التشدد أو ما إلى ذلك، مما يجري في كثير من الأحيان من قبل المسئولين عن الإشراف في مثل تلك المؤسسات. إن الأطفال غالبا ما يكونون هم أنفسهم مهتمين بسلامتهم. أما إذا تعلل المشرفون، على غير أساس، بسلامة الأطفال أو بحسن تأديبهم، ومارسوا عليهم أسلوبا من الأساليب القمعية التي سبق ذكرها، فإنهم بذلك سوف يعوقون تنمية الاستقلالية والمبادأة اللتين هما الهدف الأول للنمو في هذه المرحلة. وعلى ذلك فبالقدر الذي يسمح فيه بالنمو النفسي للطفل في اتجاه المبادأة والاستقلالية. تكون المؤسسة قد حققت أهدافها من الرعاية اليومية في هذه المرحلة.

مظهر آخر من مظاهر الاستقلالية والمبادأة-إلى جانب التحرر والمغامرة، والقيام بالأعمال الجديدة-هو التعبير عن الخصائص الذاتية التي هي جزء من الشخصية الفردية للطفل، الأخذة في النمو. وهنا أيضا قد يقع المشرفون على المركز في حيرة. فالصراخ والصخب والرغبة في جذب الانتباه، وتفضيل نوع من اللعب على نوع آخر، وغير ذلك مما يمكن أن يصدر من الأطفال في مثل هذا النوع من التجمع، قد يستدعي من المشرف أو المدرس أن يضع معايير معينة للسلوك، تسهل عليه ضبط تلك المجموعة الكبيرة من الأطفال.

ولكن وضع تلك المعايير-وإن كان بالفعل يسهل على المشرف عمله.-إلا أنه في نفس الوقت يعطل من نمو استقلالية الطفل، ويشجع على المسايرة. والاحتمال الأكبر هنا، هو أن يؤدي مثل ذلك العمل، من ناحية المشرف، إلى تعديل تلك الخصائص الذاتية، ووضعها جميعا في قالب أو نمط جماعي متجانس، ولعل الحل الأمثل لتلافي خطر حدوث هذا التجانس النمطي هو تنويع النشاطات التي يتضمنها برنامج المؤسسة وكذلك تنويع العاملين بها. وسيأتي ذكر ذلك بالتفصيل فيما بعد.

وأخيرا-في سبيل تحقيق الاستقلالية والمبادأة-يجب أيضا أن يوكل إلى الطفل بعض المسئوليات التي تساعد المركز على تأدية وظيفته. إن ذلك أدعى إلى إشعار الطفل بان وجوده ليس كعدمه، وأنه جزء هام من المجتمع الذي يعيش فيه. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إشراك بعض الأطفال في زراعة الحديقة مثلا، والبعض الأخر في الإعداد للوجبة الغذائية بتحضير المائدة وتنظيف المكان.. . الخ. والبعض الثالث في القيام بأعمال التجميل، وهكذا. ويمكن أن يشجع الأطفال أيضا على المساعدة في القيام بالأعمال اليومية، أو إرسال بطاقات للمرضى منهم أو الذهاب إلى المستشفيات، أو دور الرعاية، للترفيه بتقديم بعض الأناشيد، وغير ذلك. أن هذه الأمثلة للطرق التي يمكن بها للطفل أن يشعر بتأثيره على المجتمع المحيط به، وأن يشعر بالتالي بكفاءته، وهي مشاعر أساسية في تنمية الاستقلالية والمبادأة.

وأخيرا لابد من التنويه بأن تنمية الاستقلالية عند الطفل ليس معناها تأكيد قيمة الفردية، أو إهمال قيمة التعاون. على العكس، فإن مواقف التعاون الجماعي والتفاعل اليومي مع الأتراب في المؤسسة بالنسبة لطفل هذه المرحلة، إنما توفر له فرصا قوية في سبيل اكتساب القيم الاجتماعية الأخرى. ذلك أن مثل هذا التفاعل يساعد الطفل على التخلص من «مركزية الذات» التي يتميز بها في هذه المرحلة، ويؤدي به إلى اكتساب صفات مثل المشاركة وتقدير حاجات الآخرين والتعبير عن التعاطف، واتخاذ وجهة نظر الآخر. وإذا تحقق للطفل شعوره بالاستقلالية والمبادأة، فإنه يستطيع عندئذ أن يتجاوز وجهة نظره وحاجاته الذاتية، ويتعاطف مع الآخرين ويقدر حاجاتهم وتكون هذه هي البداية في سبيل تكوين ضمير خلقي ناجح.

ويجرنا هذا إلى الكلام عن الصفة السلوكية الأخرى التي على مركز

الرعاية أن ينميها عند الطفل كهدف من أهداف برامجه التربوية، وهي صفة الانتماء. ذلك أنه، بدون أن يسعى المركز إلى تنمية هذه الصفة لدى الطفل، فإن من الصعب أن نتوقع من هذا الأخير أن يحقق الدرجة من التوافق التي تمكنه من الاستفادة من تلك البرامج.

إن الطفل بانتقاله من المنزل إلى مركز الرعاية اليومية قد ينتابه الشعور بأن والديه قد نبذاه، أو بأنه قد انتزع من عشه الذي اعتاده وأنس إليه. ولذلك كان أول أهداف الرعاية في المركز هو العمل على تجنيب الطفل مثل هذا الشعور من البداية، وتعليمه، بدلا من ذلك، أن يعمم ثقته التي أولتها له أسرته، ليس فقط على المركز، بل أيضا على المجتمع ككل. ولتحقيق ذلك، يحسن أن يكون المركز أشبه شيء بالمنزل، وليس بالمدرسة التقليدية. كذلك لابد من أن يكون تقديم الطفل إلى المركز بحيث لا يحس منه بالانتقال المفاجئ إلى مكان جديد. وفي هذا الصدد ينصح بأن يمكث أحد الأبوين أو كلاهما مع الطفل في المركز وقتا قد يمتد إلى يوم بأكمله في البداية. ثم يقل تدريجيا، مع تكوين الطفل علاقات جديدة مع العاملين، ومع الأطفال الآخرين. كذلك يجب أن يخرج الأطفال من حين لآخر في رحلات إلى بعض الأماكن المجاورة كالحدائق وغيرها من الأماكن التي تستحق الزيارة. كما أن تبادل الزيارات بين المراكز المختلفة تجعل الأطفال يرون أنهم ليسوا هم الوحيدين الذين يحصلون على الرعاية بهذه الطريقة. وبالإضافة إلى ذلك يجب أيضا أن يشجع سكان الجيرة على زيارة هذه المراكز، بل أيضا على استضافة بعض الأطفال في منازلهم في المناسبات. كل ذلك يساعد الطفل على إقامة الصلات بين خبرته الذاتية وبين المجتمع المحيط به بالمعنى الواسع.

تلك باختصار هي الأهداف التي على مراكز الرعاية اليومية أن تحققها. وحتى تتحقق هذه الأهداف لابد، بالطبع، من أن تستكمل المواصفات في الناحتين الأخريين للمراكز وهما: ناحية المكان ومحتوياته، وناحية العاملين بالمركز من مشرفين وموظفين آخرين.

أما من حيث المكان فقد سبق أن قلنا: إنه يجب أن يكون أقرب إلى البيت والجيرة منه إلى المدرسة التقليدية. و إضافة إلى ذلك لابد من أن يوفر المكان السعة اللازمة لتحرك الأطفال بحرية، بل لانطلاقهم بلا معوقات،

كذلك لابد من أن يعد المركز بحيث يواجه استقلالية الطفل. ومعنى ذلك أن يصمم بحيث يستطيع الطفل أن يسير أموره فيه بنفسه ما أمكن، فالمشاجب وصنابير المياه ودورات المياه وأزرار الكهرباء، وأماكن وضع الكتب واللعب، كل هذه لابد من أن تكون في متناول الطفل بحيث لا يحتاج في استخدامها إلا إلى أقل قدر ممكن من المساعدة.

وغني عن البيان أن يكون بالمركز-سواء في الداخل أم في الخارج-جميع الألعاب التي يميل الطفل إلى استخدامها مثل أجهزة التسلق والتزلق والقفز والتأرجح وغيرها. هذا إلى جانب صناديق الرمل والدمى والأدوات التشكيلية وغيرها مما يمكن الطفل من القيام بالألعاب الهادئة إلى جانب الألعاب التي تستوعب النشاط الزائد.

وإذا كان من المسموح للأطفال في المركز أن ينشطوا في معظم الأوقات، كذلك فإن من الضروري أيضا أن يتوفر لهم المكان الذي يمكنهم فيه أن يمارسوا بعض الاسترخاء. وليكن ذلك في ساعة معينة من النهار. وبذلك يمكنهم أن يتعلموا أن هنالك فترات للاسترخاء، كما أن هناك ساعات للنشاط.

أما من حيث العاملين بالمركز فلابد من أن يتوفر فيهم أولا عنصر الاستمرار. ذلك أن أطفال هذه المرحلة يكونون في حاجة إلى تكوين علاقة عاطفية مع أشخاص يكون لهم صفة الدوام والاستمرار، كبديل للوالدين. ومع وجود الاستمرارية لابد من أن يكون هناك أيضا قدر من التنوع في العاملين بالمركز. فلابد من وجرد الإناث والذكور بين هؤلاء العاملين. ذلك أن وجود الذكورة والأنوثة يمنح الطبل الفرصة المناسبة للتواجد مع من هو من نفس جنسه. لو إلى جانب التنوع في الجنس لابد كذلك من التنوع في السن. ذلك أن كبار السن من المشرفين يستطيعون أن يواجهوا بشكل أحسن حاجات الأطفال إلى الاعتماد والعطف، في حين يستطيع صغار السن أن يجاروا الأطفال بشكل أحسن من حيث النشاط والحركة والأفكار الجديدة. كذلك فإن التنوع في المشرفين في المركز يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين الأطفال. فالتقلبات المزاجية بين يوم وآخر، وكذلك الفروق الأساسية في تكوين الشخصية للأطفال المختلفين، تكون فرصة تدعيمها أكبر إذا ما تنوع العاملون بالمركز. فالطفل الذي يشعر في يوم ما بالتعب أو

الاضطراب، قد يجد في اتجاه الحنو عند شخص كبير، ما يريحه ويهدئه؛ في حين أنه قد يكون في اليوم التالي من النشاط والارتياح ما يجعله في حاجة إلى شخص صغير نسبيا يجاريه في لعب، ويساعده على استغلال طاقته الإبداعية.

وغني عن البيان أن جميع الأفراد المشرفين والعاملين في مثل هذه المراكز أو مؤسسات ما قبل المدرسة، لابد من أن تكون لديهم خلفية عامة عن طبيعة الطفل في هذه المرحلة. قد يكون منهم الأمهات المدربات على التنشئة السوية، وقد يكون منهم المتخرجات أو المتخرجون من معاهد التربية المتخصصة، ولكن على أي حال لابد من عمل الدورات التدريبية للجميع، للتأكد من سلامة الاتجاهات التربوية في هذه المرحلة الحساسة.

وإذا كنا قد حاولنا هنا أن نصور موقفا نموذجيا للرعاية النهارية لطفل ما قبل المدرسة فليس معنى ذلك أن ينتظر الطفل حبيسا بالمنزل حتى يتوفر له مثل هذه المراكز النموذجية. إن وجود ساحة خاصة في كل مجمع سكني أو وجود فناء متسع في كل عمارة سكنية، أو إعداد السطح العمارات بالشكل الذي يتوفر فيه ولو بعض تلك المواصفات لهو خير على أي خال من عدم وجود ذلك بالمرة. وبإمكان الدولة أن تصدر من التشريعات، مبدئيا، ما يحقق مثل تلك الإنشاءات كذلك يمكن أن تتطوع الأمهات غير العاملات، وكذلك الشباب أو الشابات (لبعض الوقت) للعمل بتلك المراكز. كما يمكن أن تتعاون المحليات على إنشاء مثل تلك المراكز وتعين المتخصصين لها. كل هذه بدائل نضعها أمام السلطات التي بيدها الأمر، حتى لا يترك الطفل في رعاية الخدم أو عبئا ثقيلا على الجيران، أو حتى وحيدا في المنزل، بما لا يحقق أي هدف من أهداف التنمية في هذه المرحلة، بل مما قد تكون له آثاره المدمرة على حياة الطفل النفسية فيما بعد.

المراجع

أ- العربية:

- إبراهيم، عبد الستار (1985) .الإنسان وعلم النفس. سلسلة عالم المعرفة: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت (العدد 86).
- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1962). تغير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل أبنائهم كمقياس للتغير الاجتماعي. المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة.
- إسماعيل، محمد عماد الدين إسماعيل 1978. المنهج العلمي وتفسير السلوك (الطبعة الثالثة) مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.
- إسماعيل، محمد عماد الدين (1984). التعلم (ترجمة) الفصل الثالث، الطبعة الثانية. بيروت. القاهرة: دار الشروق.
- أسماعيل، محمد عماد الدين، إبراهيم، نجيب السكندر، منصور، رشدي فام. (1974): كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- إسماعيل، محمد عماد الدين، غالي، محمد احمد (1981). الإطار النظري لدراسة النمو. الكويت. دار القلم.
- إسماعيل، محمد عماد الدين وآخرون (1981). في ذكرى بياجيه: ندوة علمية حول نظرية بياجية في النمو المعرفي: مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت، الكويت.
- القرشي، عبد الفتاح، (1986)، حوليات كلية الآداب. الرسالة الخامسة والثلاثون الحولية السابعة. جامعة الكويت. الكويت.
- حلمي، منيرة احمد (1965) مشكلات الفتا ة المراهقة وحاجاتها الإرشادية. القاهرة دار النهضة العربية.
- سليمان، عبد الله محمود، تكيف المراهقات 1959- 1973 أ-مجالات التكيف المجلة الاجتماعية القومية. (3)، 359- 390
- سليمان، عبد الله محمود (1985) عوامل الابتكار في الثقافة العربية المعاصرة. مجلة العلوم الاجتماعية-الكويت (1) 9- 34.
عبد الحليم، محمد السعيد (1977) اتجاهات الو الدية السوية وعلاقتها بالابتكار لدى البنين والبنات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس. القاهرة.
عبده، داود، عبده، سلوى حلو. (1981). في اكتساب المفردات عند الطفل. المجلة العربية للعلوم الإنسانية. العدد الثالث، المجلد الأول. ص (95- 116).
- فيجوتسكي، ل. س. (1976) ا لتفكير واللغة (ترجمة) منصور، طلعت، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ب - المراجع الأجنبية

Abraham, P.; Brackbill, Y.; Carpenter, Y. & Fitzgerald, H.E. (1 97O). Interaction of stimulus and response in infant conditioning. Psychosomatic Medicine, 32: 319-325.

Ainsworth, M. & Bell, S. (1973). Mother-infant interaction and the development of competence. In Connolly, K. & Braner, J. (Eds.), The growth of competence. New York: Academic Press.

Ainsworth, M.D.S.; Bell, S.M. & Stayton,D.J. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In Schaffer, H.R. (Ed.), The origins of human social relations. London and New York: Academic Press.

Ainsworth, M.D.S.; Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1974). Infantmother attachment and social development: “Socialisation“ as a product of reciprocal responsiveness to signals. In Richards, M.P.M. (Ed.), The integration of child into a social world. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.C.; Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Amesterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. Developmental Psychology, 5: 297-3O5.

Ammar, H. (1954). Growing up in an Egyptian village: Silwa, province of Aswan. London: Routledge & Kagan Paul.

Apgar, V. & Beck, J. (1972).Is my baby all right? New York: Pocket Books.

Appleton, T.; Clifton, R. & Goldberg, S. (1975). The development of behavioral competence in infancy. In F.D. Horowitz (Ed.), Review of child development research (Vol. 4) Chicago: University of Chicago Press.

Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Joui-nal of abnormal and social psychology, 63: 575-586l

Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). Social rearing and personality development. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 63.

Baumrind, D. (1967). Child care practices. Genetic psychology monographs, 65: 43-88.

Bayley, N. (1955). on the growth of intelligence. American psychologist, 1O: 8O5-818.

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In Hoffman, M.L. & Hoffman, L.W. (Eds.), Review of child development research (Vol. 1). New York: Rassell Sage Foundation.

Bee, H.L. (1974). The effect of maternal employment on the development of the child. In Bee, H.L. (Ed.), Social issues in developmental psychology. New York: Harper & Row.

Beintama, D. (1968). A neurological study of newborn infants. (Clinics in developmental medicine, No. 28). London: Heinemann Medical Publications.

Bell, S.M. & Ainsworth, M.D.S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. Child

development, 43: 1171-119O.

Benedict, H. (1978). Language comprehension in 9-15 month ; old children. In Compell, R.N. & Smith, P.T. (Eds.), Recent I advances in the psychology of language (Vol. 4A),Plenum, N.Y. Press.

Bennestein, B. (1961). Social class and linguistic development.

In Halsey, A.H. & others (Eds.), Education, economy and society. New York: Free Press.11

Beryman, T.; Haith, M. & Mann, L. (1971). Development of I eye contact and facial scanning in infants. Paper 11 presented at the meeting of the Society for Research in ; Child Development. Minneapolis, MN.

Bishop, D.W. & Chace, C.A. (1971). Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. Journal of experimental child psychology, 12: 318-338.

Block, J.H. (1979). Another look at sex differentiation in the and learning: Problems and processess.New YorK: Mc Graw-Hill.

Bryan, J.H. (1975). “You will be well advised to watch what we do instead of what we say“. In Palmer, D.H.D. & Foley, J.M. (Eds.), Moral development: Current theory and research. New York: Wiley.

Campos, J.J.; Larger, A. & Krowitz, A. (197O). Cardiac response on the visual cliff in prelocomotor human infants. Science, (pp. 196-197).

Campos, J.J.; Hiatt, S.; Ramsay, D.; Henderson, C. & Svejda, .. M. (1978). The emergence of fear on the visual cliff. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), The development of affect (Vol. 1). New York: Plenum.

Cann, M.A. (1953). An investigation of component of parental behavior in humans. Unpublished Thesis. University of Chicago.

Caplan, F. (Ed.) (1973). The first twelve months of life. New York: Crosset and Dunlap.

Carlsmith, L. (1964). Effect on early father absence on scholastic aptitude. Harvard EducationalReview, 34: 3-21.

Charlesworth, W.R. (1969). The role of surprise in cognitive development. In D. Elkind & J.W. Flaveil (Eds.), Studies of congnitive development: Essay in honor of Jean Piaget. New York: oxford University Press

Cherry, L. & Lewis, M.(1976).Mothersandtwo-years-olds: A study of sex-differentiated aspects of verbal interaction. Developmental psychology, 12: 278-282.Chevalier; Skolnikoff & Kids, S. (1979). Animal kingdom, 82(3): 11 -18.

Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1959). Review of “Verbal Behavior“ by Skinner, B.F., Language, 35: 26-58.

Clark, E.V. (1973). “Whets in a word“. In Moore, T.E. (Ed.), Cognitive development and the acquisition of language. New York: Academic Press.

Clark H. & Clark, E. (1977). Psychology of language. An introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt Brace JDvanovich.

Clarke-Stewart, K.A. (1973). Interactions between mothers and young children: Characteristics and consequences. Monographs of the society for research in child development, 38 (6-7 serial no. 153).

Clarke-Stewart, A. (1982). Daycare. Cambridge, Masschousetts: Harvard University Press.

Clarke-Stewart, K.A. & G.G. Fein (1983). "Early childhood programs". In P.H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology (4th ed.), Vol. 2. New York: Wiley.

Critchly, M. (1975). Language. In Lenneberg, E.H. & Lenneberg, E. (Eds.). Foundations of language development: A multi-discipliniary approach (Vol.1), New York: Academic Press.

Cruttenden, A. (1979). Language in infancy and childhood. Manchester University Press.

Cohen, L.B. & Gilber, E.R. (1975). Infants visual memory. In L.B. Cohen & P. Salapatek (Eds.), Infant perception: Vol. 1: Basic visual processes. New York: Academic Press.

Collins, W.A. & Duncan, S.W. (1984). "out-of-school settings in middle childhood". in W.A. Collins (Ed.), Research on school-age children. Washington D.C.: National Academy of Sciences Press.

Cooper, J.; Moodley, M. & Reynell, J. (1978). Helpinglanguage development. London: Edmond Arnold.

Darwin, C. (1872). The expression of emotions in man and animals.

Dennis, W. (1957). A cross-cultural study of the reinforcement of child behavior. Child development, 28 (4): 431 -438.

Dethier, G. & E. Steller. Animal behavior. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.

Easterbrooks, M.A. & Lamb, M.E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. Child development, 5O: 380-387.

Eimas, P.O., et al. (1971, January). Speech perception in infants. Science, 22: 3O3-3O6.

Elardo, R.; Bradley, R. & Goldwell, B.M. (1975). The relation of infants' home environments to mental test performance, from six to thirty-six months. Child development, 46: 71 -76.

Erikson, E.H. (195O). Childhood and society. New York: Norton.

Erikson, E. (1968). Identity, youth and crisis. New York: Norton.

Feshbach, S. (197O). Aggression. In Mussen, P.H. (Ed.), Carmic~ele's Manual of child psychology, Vol. 2 (3rd ea.) pp. 159-259. New York: Wiley.

Feshbach, N.D. & Feshbach, S. (1972). Children's aggression. In Hartup, W.W. (Ed.), The young child: Review of research (Vol. 2). Washington, D.C.: National Association for Education of Young Children.

Fischer, K.W. & A. Lazarson (1984). Human development. W.H. Freeman and Co.: New York.

Fishbein, H.D. (1976). Evolution, development and chil. dren's learning. Pacific Paiisades, California: Good Year.

Flaske, R. (1976, August 27). Scientists wonder what's on a baby's mind. New York Times, P.B. 4.

Flavell, J.H. (1965). The development of role-taking and communication skills in children. New York: Wiley.

Fraiberg, S. (1976). Insights from the blind: Developmental studies of blind children. New York: Basic Books.

Freedman, D.G.(1964). Smiling in blind infants and issue of nnate versus acquired. Journal of child psychology, 5: 171-184.

Freedman, D.G.; Loving, C.B. & Martin, G.M. (1967). Emotional behavior and personality development. in Blackbill, Y. (Ed.), Infancy and early childhood. New York: Free Press.

Gardner, R.A. & Gardner, B.T. (1975). Communication with a young chimpanzee. In Chauvin, R. (Ed.), Edition du Centre National de la Recherche Scientifique: Paris.

Gesell, A.; H. Thompson & C.S. Amatruda (1935). The Psychology of early growth including norms of infant behavior and a method of genetic analysis. New York: Macmillan.

Hagman, R.R. (1932). A study of fears of children of preschool age. Journal of experimental education, 1: 11O-13O.

Haith, M.M. (1981). Visual competence in early infancy. In Held, R.; H. Liebowitz, H.R. Teuber (Eds.), Handbook of sensory physiology (Vol. 8). Berlin: Springer-Verlag.

Harlow, H.F. (1972). Love created-love destroyed-love regained. Modeles animaux du comportement hamain. Edition du Centre National de la Recerche Scientifique: Paris.

Havighurst, R. (1953). Human development and education. New York: Longmans.

Hayes, D.S. & D.W. Birnbaum (198O). Preschoolers‘ retention of televised events. “Is a picture worth a thousand words? Journal of developmental psychology, 16 (5): 41O-416.

Hayes, K. (1951). The ape in our house. New York: Harper and Row.

Hebb, D. (1949). The organization of behavior. New York: Wiley.

Hees, G.W. (1976). The current status of the gestural theory of language origin. In Harnard, S.R.; Steklis, H.D. & Lancaster, J. (Eds.) origins and evolution of language and speech. New York academy of science, annals, 28O: 489-5O4.

Hochberg, J.E. (1978). Perception (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

Hockett, C.D. (196O, September). The origin of speech. Scientific American, pp. 88-111.

Hutt, S.J.; Lendard, H.G. & Prechtl, H.F.R. (1969). Psychological studies in new born infants. In Lipsitt, L.P. & Reese, H.W. (Eds.), Advances in child development and behavior (Vol. 4). New York: Academic Press.

Jersild, A.T. & Holmes, F.B. (1935). Some factors in the development of children‘s fears. Journal of experimental education, 4: 133-141.

Kagan, J. (1971). Change and continuity in infancy. New York: Wiley.

Kagan, J. (1972,March). Do infants think& Scientific American, pp. 74-82.

Kagan, J. & Klein, R.E. (1973). Cross-cultural perspectives on early development. American psychologist, 28: 947-961.

Kagan, J.; Kleen, R. & Zelazo, P. (1978). Infancy: Its place in human development. Cambridge MA: Harvard University Press.

Kagan; et al. (1966). Infants differential reactions to familiar and distorted faces. Child development, 37: 519-532.

Kalnin, I.V. & Bruner, J.S. (1973). The coordination of visual observation and instrumental behavior in early infancy. Perception, 2: 3O7-314.

Kellog, W.N. & Kellog, A. (1933). The ape and the child. New York: McGraw-Hill.

Kessler, J.W. (1966). Psychopathology of childhood. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Korner, A.F. (1974). The effect of the infants state, level of arousal, sex and ontogetic state, on the caregiver. In Lewis, M. & Rosenblum, L.A. (Eds.), The effect of the infant on the caregiver. New York: Wiley.

Kosslyn, S.M. (1976). Using imagery to retrieve semantic information. Child development, 47: 434-444

Krauss, R.M. & Glucksberg, S. (1969). The development of communication competence as a function of age. Child development, 4O: 255-266. La Barbera,J.D.; Izard, C.E.; Vietze, P. & Parisi, S.A. (1976). Four-and six-months-old infants‘ visual response to joy, anger, and neutral expressions. Child development, 47: 535-538.

Labov, W.; Cohen, P.; Robins, C. & Lewis, J. (1968). A study of the nonstandard English of Negro and Purto Rican..

speakers in New York city (Final report, U.S. office of

education cooperative research project no. 3288). New.

York: Columbia University Press.

Lamb, M.E. (197S). Fathers: Forgotten contributors to child, development. Human development, 18: 245-266.

Lamb, M.E. (1981a). The development of social expectation int the first year of life. In Lamb, M.E. & Sherrod, L.R. (Eds.) Infant social cognition. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Lamb, M.E. (1981b). Developing trust and perceived affect ance in infancy. in Lipsitt, L.P. (Ed.), Advances in infancy;research (Vol. 1). Norwood, N.J.: Ablex.

Le Compte, G.K. & Gratch, G. (1972). Violation of a rule as a. method of diagnosing infants level of object concept. Child | development, 43: 385-396.

Lenneberg, E.H. (1967). Biological foundation of language.! New York: Wiley.

Lenneberg, E.H. (1969,May). on explaining language. Science, May 9: 635-643.

Leiderman, P.H. & Leiderman, G.F. (1974). Affective and I cognitive consequences of polymatric infant care in the East African high lands. In Pick, A.D. (Ed.), Minnesota symposium on child psychology (Vol. 8). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Leventhal, A.S. & Lipsitt, L.P. (1964). Adaptation, pitch discrimination and sound localization in the neonate. Child development, 35: 759-767.

Levy, J. (1976). Evolution of language lateralization and cognitive function. In Harnad. S.R.; Stecklis, H.D. & Lancaster, J. (Eds.), origins and evolution of language and speech. New York academy

of sciences, annals, 28O: 81O-82O.

Lewis, M. (1973). Infant intelligence tests; their use and misuse. Human development, 16: 1O8-118.

Lynn, D. (1974). The father: His role in child development. Monterey, California: Books/ Cole.

Lipsitt, L.P. (1977). The study of sensory and learning processes of the new born. In Symposium on neonatal neurology, clinics in perinalogy, 4(1): 163-186.

Luria, A.R. (1971). The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. New York: Liveright.

Main, M. & Weston, D. (1981). Security of attachment to mother and father, related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. Child development, 52.

Marquis, D.P. (1941). Can conditioned response be established in the human new born infant? Journal of genetic psychology, 29: 263-282.

Mead, M. (1954). Some theoretical considerations on the problem of mother-child separation. American journal of othopsychiatry, 43: 413-416.

Mead, M. (1939). Sex and temperament in three primitive societies. New York: Morrow.

Melikian, L. (1959). Authoritarianism and its correlates in the Egyptian culture and the United States. Journal of social issues. 15(31: 58-68. Mendel, G. (1965). Children‘s preferences for differing degrees of novelty. Child development, 36:453-465.

Menyuk, P. (1971). The acquisition and development of language. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Menyuk, P. (1972). The development of speech. New York: Bobbs-Merril.

Mischel, W. (1971). Introduction to personality. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Moore, T.W. (1975). Exclusive early mothering and its alternatives. Scandinavian journal of psychology, 15: 255-272.

Nelson, K. (1973). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. Merril-Palmer quarterly, 11: 21-39.

Newman, B. ~ Newman, P. (1978). Infancy and childhood development and its contexts. New York: Wiley.

Newman, B.M. & Newman, P.R. (1979). Development through life. The Dorsey Press, Homewood: lilinois.

Noble, G. (1975). Children infront of the small screen. Beverly Hills, California; Sage Publications.

Nunnally, J.C. & Lemond, L.C. (1973). Exploratory behavior and human development In H.W. Reese (Ed.), Advances in child development and behavior (Vol. 8). New York: Academic Press.

Papousek, H. (1967). Experimental studies of appetitional behavior in human newborns and infants. In H.W Stevenson, E.H. Hess & H. Ringegold (Eds.), Early behavior. New York: Wiley.

Patai, R. (1976). The Arab mind. New York: Charles Scribner's Son.

Patterson, G.R.; Littman, R.A. & Bricke, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. Monograph of the society for research in child development, 32: (5, serial no. 113).

Patterson, G.R. (1975). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. In Hamerlynch, L.A.; Handy, C. & Mash, E.J. (Eds.), Behavior modification and families, (Vol. 1), Theory and research. New York: Brunner Mazell.

Piaget, J. (196O). The child's conception of the world. London: Routledge. p. 215.

Piaget, J. (1967). Six psychological studies, Tenzer and Elkind (trans.). New York: Random House.

Piaget, J. (197O). Piaget's theory. In Mussen, P.H. (Ed.) Carmiehael's Manual of child psychology (Vol. 1). New York: Wiley.

Piaget, J. (1973). The psychology of intelligence (Perry, M & Berlyne, D.E., trans.) Totawa, N.J.: Littlefield Adams. (originally Published, 1947).

Piaget, J. & Enhelder, B. (1969). The psychology of the child (H. Weaver, trans). New York: Basic Books.

Premack, D. (1972). Teaching Language to an ape. Scientihe Amenicen, 227: 92-99.

Premack, D. (1976). Intelligence in ape and man. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Prescott, E. (1973, March). A comparison of three types of day-care and nursery school-home care. Paper presented at a meeting of Society for research in child development, Philadeliphia.

Prothro, E.T. & Melikian, L. (1953). The California opinion scale

in an authoritarian culture. Public opinion quarterly, 17: 353-363.

Prothro, E.T. (197O). Patterns in child rearing practices. In Lutflyya, A.M. & Churchill, C.W. (Eds.). Readings in the Arab Eastern societies and cultures. The Hague, The Netherlands: Mouton, 583-591.

Rheingold, H.L. & Echerman, c.o. (1970). The infant separates himself from his mother. Science, 168: 78-83.

Rheingold, H. & Eckerman, C. (1973). Fear of the stranger: A critical examination. In Reese, H.W. & Lipsit, L.P. (Eds.), Advances in child development and behavior (Vol. 8). New York: Academic Press.

Ricciuti, H.N. (1965). object grouping and selective ordering behavior in infants 12-24 months-old. Merril-Palmer quarterly, 11: 129-148.

Robinson, W.P. (1965). The elaborated code in working class language. Language and speech, 8: 243252.

Ross, H.S. (1984). Forms of exploratory behavior in young children. In B.M. Foss (Ed.), New perspectives on child development. Harmondsworth, England: Penguin.

Ruebush, B.K. (1963). Anxiety. In Stevenson, H.W. (Ed.), Child psychology (2nd Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago, University of Chicago Press, pp. 46O-516.

Rutherford, E. & Mussen, P. (1968). Generosity in nursery school boys. Child development, 39: 755-765.

Salapatek, P. & Kessen, W. (1966). Visual scanning o. triangles by human newborn. Journal of experiments child psychology, 3: 155-167.

Saltz, Roslyn. (1973). Effects of part time “mothering“ on l.Q.

and S.Q. of young institutionalized children. Child development.

Sameroff, A.J. (1 977). Concepts of humanity in primary prevention. In Albee,G. & Rolf, J. (Eds.), Primary prevention of psychopathology (Vol.1). Burlington, V: Waters.

Sameroff, A.J. & Zax, M. (1973). Neonatal characteristics of offspring of schizophrenic and neurotically depressed mothers. Journal of nervous and mental diseases, 157: 191-199.

Savage-Rambaugh, E.S., et al., (1978). Sumbolic, communication between two chimpanzees. Science, 2O1: 641-644.

Schafer, H.R. & Emerson, P.E. (1964a). The development of social attachment in infancy. Monographs of the society for research in child development.

Schwartz, A.N.; Campos, J.J. & Baisel, E.J. (1973). The visual cliff. Journal of experimental child psychology, 15: 86-99.

Segal, J. & Yahraes, H. (1978). A child‘s journey. New York: Me Graw-Hill.

Shoben, E.J. Jr. (1957). Toward a concept of the normal personality. American psychologist, 12: 183-189.,hultz, T. & Figler, E. (197O). Emotional concomitants of visual mastery in infants. Journal of experimental child psychology, 1O: 39O-4O2.

Singer, J.L. (1961). Imagination and waiting ability in young children. Journal of personality, 29: 396-413.

Singer, J.L. (Ed.) (1973). The child‘s world of make-believe. Experimental studies of imaginative play. New York: Academic Press.

Singer, J.L. & Singer, D.G. (1974). Fostering imaginative play in preschool children. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association. New orleans.

Singer, J.L. & Singer, D.G. (198O). “Television viewing and aggressive behavior in preschool children: A field study“, Forensic psychology and psychiatry, 347: 289-3O3.

Skarin, K. (1977). Cognitive and contextual determinants of stranger fear in six and eleven-months old infants. Child development, 48: S37-544.

Skinner, B.F. (1953).Science and human behavior. The Macmillan Company, New York: p. 91.

Skinner, B.F. (1957). Verbal behavior. New York: AppletonContuny-Croft Slobin, D.l. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In Ferguson, C.A. & Slobin, D.l. (Eds.),

Studies of child language development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Soliman, A.M. (1967). Comparison between the performance on the Minnesota counseling inventory of the Egyptian and the American of the twelfth high school grades. Unpubfished master's research report. University of Minnesota.

Spitz, R.A. (1964). The smiling response: A contribution to the ontogenesis of social relations. Genetic psychology monograph, 34: 57-125.

Spitz, R.A. (1965). The first year of life. New York: International Universities Press.

Sroufe, L.A.; Waters, E. & Mates, L. (1974). Contextual determinants of infant affective responses. In M. Lewis & L Rosenblum (Eds.), The origins of fear. New York: Wiley Sroufe, L.A. & Waters, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter. A prospective on the organization of development in infancy. Psych. Review, 83: 173189.

Sroufe, L.A. (1977). Wariness of strangers and the study of infant development. Child development, 48: 731-746.

Stayton, D.J.; Ainsworth, M.S. & Main, M.B. (1973). Development of separation behavior in the first year of life. Protesting, following and greeting. Developmental psychology, 9: 213-235.

Steele, B.F. & Pollock, D.A. (1968). Psychiatric study of parents who abuse infants and small children. In Helter, R.E. & Kempe, C.H. (Eds.), The battered child. Chicago: University of Chicago Press.

Stein, A.H. & L.K. Friedrich (1975). The effects of television contents on young children. In A.D. Pick (Ed.), Minnesota symposia on child psychology (Vol. 9). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Steuer, F.B.; J.M. Applefield & R. Smith (1971). "Televised aggression and interpersonal aggression of preschool children". Journal of experimental child psychology, 11: 442-447.

Suomi, S.J. & Harlow, H.F. (1978). Early experience and social development in Rhesus Monkeys. In Lamb, M.E. (Ed.), Social and personality development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Suomi, S.J. (1979). Peers, Play and primary prevention in primates. In Kent, M.W. & Rolf, J.E. (Eds.), The primacy prevention of psychopathology (Vol. 3). Social competence in children. Hanover, N.H.: University Press of New England.

Switsky, H.N.; Haywood, H.C. & Isett, R. (1974). Exploration, curiosity and play in young children: Effects of stimulus complexity. Developmental psychology, 1O: 321-329.

Tanner, J.M. (197O). "Physical growth". In P.H. Mussen (Ed.), Carmiael's manual of child psychology. New York: Wiley.

emplin, M.C. (1957). Certain language SKlUS In Cn''aren. Minneapolis: Minnesota University Press.

Thomas, A. & Chess, S. (1977). Temperament and development. New York: Brunner/Mazel.

Thomas, H. (1970). Psychological assessment instruments for use with human infants. Merrill-

Palmer quarterly, 16: 179-223.

Torky, Mostafa (1980). Validation of the MMPI Scale in Kuwait. Psychological reports, 47: 1152-1154.

Uzgiris, l.G. & Hunt, J. Mcv. (1975). Assessment in infancy. Urbana: University of Illinois Press.

Vine, l. (1973). The role of facial visual signalling in early social development. In M. VonCranah & Vine (Eds.), Social communication and movement. London Academic Press.

Vygotsky, L.S. (1956). Selected psychological studies. Moscow.

Walk, R.D. & Gibson, E.J. (1961). A comparative and analytical study of visual depth perception. Psychological monographs 75, no. 15.

Waters, E.; Matas, L. & Sroufe, L.A. (1975). Infants reactiness to an approaching stranger: Description, validation and functional significance of wariness. Child development, 46: 348-356.

Waters, E.; Wippman, J. & Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two. studies in construct validation. Child development, 30: 821-82 a.

Watson, J.B.; & Morgan, J.J.B. (1917). Emotional reaction and psychological experimentation. American journal of psychology, 28:163-179.

Watson, J.B. (1928). Psychological care of infant and child, (pp. 81-82). New York: Norton.

Watson, J.S. (1967). Memory and “contingency analysis“ in infant learning. Merril-Palmer quarterly, 13:55-76.

Watson, J.S. (1972). Smiling, cooing and “the game“. MerrilPalmer quarterly, 18: 323-339.

Wemraub, M. & Putney, E. (1978). The effects of height on infants‘ social responses to unfamiliar persons. Child development, 49: 598-6O3.

White, R.W. (1959). Motivations reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 66: 297-333.

Whiting, W.M. & Childs, J.L. (1953). Child, training and personality. Yale University Press, New Haven.

Wind, J. (1976). Phylogeny of the human vocal tract. In Hamand, S.R.; Steklis, H.D. & Lancaster, J. (Eds.) origins and evolution of language and speech. New York Academy of Sciences, Annals.

Winterbottom, M.R. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In J.W. Atkinson, (Ed.), Motives in fantasy, action and society. Princeton, N.J.: Nostrand.

Wolff, P.H. (1963). observations of the early development of smiling. In Foss, B.M. (Ed.), Determinants of infant behavior (Vol. 2). New York: Wiley.

Yarrow, L.J. (1964). Separation from parents in early childhood. In Hoffman, M.L. & Hoff, H.W. (Eds.), Review of child development research (Vol. 1). New York: Russell Sage Foundation.

Yarrow, L.J. & Pederson, F.A. (1972). Attachment: Its origins and course. Young children.

Yarrow, M.R.; Scott, P. & Waxier, C.Z. (1973). Learning concern for others. Developmental psychology, 8: 24O-260.

الهوامش

هوامش الفصل الأول

(1) اختلف علماء النفس في تحديد المدة إلى نطلق عليها مصطلح (الوليد) أو «الحديث الولادة» وسوف نستعمل هذا المصطلح هنا ليعني المولود الجديد في الأسابيع الأربعة الأولى بعد الولادة، وإن كان بعض العلماء يقصر هذه المدة على الأسبوعين الأولين من الحياة.

(2)Hutt Lendard and prechtl .1969.

(3) كان المصريون القدماء يستعملون أصواتا قوية من آلات معدنية لتنبيه حاسة السمع عند المواليد ولصرف هدا السائل. ولازالت الطريقة مستعملة في تنبيه مواليدنا حتى اليوم، في بعض الثقافة الريفية.

(4) يمكن الرجوع إلى تفاصيل أكثر في هذا الموضوع في كتاب «التعلم» (الفصل الثالث) ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل. دار الشرق-بيروت 1981.

هوامش الفصل الثاني

(1) سوف يطلق على الطفل في هذه المرحلة: إما «طفل المهد» وإما «الرضيع» وذلك باعتبار أد الطفل يمكن أن يظل معظم هذه الفترة (السنتين الأولين. من حياته) يتناول غذاءه-و لو جزئيا-عن طريق الرضاعة، قال تعالى: «والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة».

(2) مذكور في: عبده (داود) وعبده (سلوى حلو)، «في اكتساب المفردات غد الطفل» المجلة العربية للعلوم الإنسانية-العدد الثالث-المجلد الأول 1981 ص 106.

هوامش الفصل الثالث

(1) يتناول هذا الجانب في اللغويات (علوم اللغة) علم «الصوتيات» Phonetic

(2) يتناول هذا الجانب في علوم اللغة ذلك الفرع المسمى علم الدلالة semanties

(3) يتناول هذا الجانب في علوم اللغة (اللغويات) ذلك النوع المسمى بعلم القواعد اللغوية Syntax

(4) يتناول هذا الجانب في علوم اللغة ذلك النوع المسمى بعلم الوظيفة. Pragmatics

(5) «المناغاة» في القاموس العربي هي «المغازلة، والمرأة تناغي الصبي أي تكلمه مما يعجبه أو يسره ««وهذا هو نفس المعنى للكلمة الإنجليزية Cooing التي تطلق على المرحلة ذاتها.

(6) أي ذلك النظام الذي يتعلق بالقواعد اللغوية التي تعاون، المتكلم على تعلم العلاقات و التركيبات المختلفة في اللغة التي يتحدث بها والتي لا تقتصر على مجرد الإشارة إلى مصطلحات مثل الاسم والفعل والحرف والصفة.. الخ.

(7) تتفق هذه النتيجة تماما مع ما ظهر لدى القبائل البدائية من اتخاذهم الوظيفة وليس التجريد

كأساس للتضعيف (انظر إسماعيل و غالى1981)

هوامش الفصل الرابع

(1) سوف نستخدم كلمة حاضن هنا لتعني الأم أو الأب أو من يقوم مقامهما في رعاية الطفل. ذلك أن من الممكن في مرحلة متقدمة جدا أن يكون الطفل علاقة وجدانية إيجابية مع الأم أو الأب أو أي شخص آخر يقوم على رعايته ويمنحه الدفء والحنان.
(2) راجع نظرية بياجيه في: إسماعيل (محمد عماد الدين)، وغالي (محمد أحمد)، الإطار النظري لدراسة النمو. دار القلم، الكويت 1981، وكذلك في: إسماعيل (محمد عماد الدين) وآخرين. «في ذكرى بباجيه» منشورات مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت، الكويت 1981.
(3) نوع معين من القردة ذو ذيل قصير ويعيش في الهند ويسمى: (Rhesus Monkeys).
(4) انظر وصف هذا المقياس في نهاية الفصل الثاني من هذا الكتاب.

هوامش الفصل الخامس

(1) تطلق كلمة مزاج على الصفات الانفعالية العامة للفرد مثل سرعة الاستجابة الانفعالية وشدتها ومداها وتكرارها.

هوامش الفصل السادس

(1) بإمكان القارئ الذي يرغب في معرفة المزيد عن هذه العمليات أن يرجع إلى أي كتاب في علم النفس العام.
(2) من كلمات طفلة تجاوزت السنتين بقليل، هي حفيدة المؤلف.

المؤلف في سطور:

د. محمد عماد الدين إسماعيل

* من مواليد القاهرة
* درس بالجامعات المصرية والأمريكية
* حصل عل درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة كولومبيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1954.
* حصل عل منح كثيرة للبحث والتأليف.
* أول من حصل على جائزة الدولة المصرية في علم النفس وحاز كذلك على وسام العلوم والفنون عام1963.
* أثرى المكتبة العربية بدراساته في ميدان علم النفس بحثا وتأليفا وترجمة، وعني أساسا بالتنشئة الاجتماعية للطفل العربي ومشكلات الشباب.
* من أهم أعماله: كيف نربي أطفالنا. «المنهج العلمي ونفس السلوك». «النمو في مرحلة المراهقة». «دراسة مشكلات الشباب الاجتماعية في الدول العربية الخليجية».

كما أصدر العديد من الاختبارات والمقاييس السيكولوجية.

* عمل أستاذا لعلم النفس بجامعة عين شمس كما عمل خبيرا دوليا لعلم النفس بمنظمة اليونسكو مدة عشر سنوات.
* شغل منصب رئيس قسم الدراسات النفسية والتربية بجامعة الفاتح من سبتمبر في ليبيا ورئيس قسم



الوراثة والانسان

تأليف

د. محمد علي الربيعي

علم النفس بجامعة الكويت.

* يعمل الآن أستاذا بقسم علم النفس بجامعة الكويت.